

## **As áreas da educação e de ensino na Capes: Identidade, tensões e diálogos<sup>1</sup>**

Ana Maria Iório Dias<sup>2</sup>

Jacques Therrien<sup>3</sup>

Isabel Maria Sabino de Farias<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Este artigo pretende problematizar alguns dos pressupostos epistemológicos e educacionais fundantes das áreas de Educação e de Ensino, no âmbito da pós-graduação, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), analisando também alguns aspectos históricos e contextuais que propiciaram a emergência da Área de Ensino na Grande Área Multidisciplinar e sua expansão na criação de programas e de investimentos financeiros na pós-graduação. Ao longo do texto, discute-se, ainda, sobre o papel das áreas de Educação e de Ensino nos processos formativos de profissionais para a Educação Básica, enfatizando tensões que provoca(ram) distanciamentos, e possibilidades de diálogos no cenário atual entre as áreas de Educação e de Ensino na pós-graduação brasileira.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Área de Educação; Área de Ensino; CAPES.

- 
- 1 Este artigo apresenta uma consolidação das ideias expostas em Mesa Temática sobre o mesmo assunto, na Reunião Científica Regional da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisas em Educação) – XXIII EPEN (Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste), realizada em Teresina – Piauí, em 22 de setembro de 2016.
  - 2 Doutora, com Pós-Doutorado em Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [ana.iorio@yahoo.com.br](mailto:ana.iorio@yahoo.com.br)
  - 3 Doutor em Educação. Professor Titular Aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Pesquisador Sênior do CNPq. Email: [jacques@ufc.br](mailto:jacques@ufc.br).
  - 4 Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) e Coordenadora do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica – OBEDUC/CAPES (2013 a 2017). E-mail: [isabelinhasabino@yahoo.com.br](mailto:isabelinhasabino@yahoo.com.br)

## **The areas of education and teaching at CAPES: identity, tensions and dialogues**

### **ABSTRACT**

This article intends to problematize some of the epistemological and educational assumptions found in the areas of Education and Teaching, in the scope of postgraduate studies, in the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), also analyzing some historical and contextual aspects that provided the emergency of the Area of Education in the Multidisciplinary Area and its expansion in the creation of programs and financial investments in the postgraduate. Throughout the text, it is also discussed the role of the areas of Education and Teaching in the formative processes of professionals for Basic Education, emphasizing tensions that cause distances, and possibilities of dialogues in the current scenario between the Education in the Brazilian postgraduate course.

Keywords: Postgraduate; Education Area; Teaching Area; CAPES.

## **Las áreas de educación y enseñanza en las CAPES: identidad, tensiones y diálogos**

### **RESUMEN**

Este artículo pretende problematizar algunos de los supuestos epistemológicos y educativos fundantes de las áreas de Educación y de Enseñanza, en el ámbito del postgrado, en la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), analizando también algunos aspectos históricos y contextuales que propiciaron la emergencia Del Área de Enseñanza en el Gran Área Multidisciplinar y su expansión en la creación de programas e inversiones financieras en el posgrado. A lo largo del texto, se discute, además, sobre el papel de las áreas de Educación y de Enseñanza en los procesos formativos de profesionales para la Educación Básica, enfatizando tensiones que provoca (ra) m distanciamientos, y posibilidades de diálogos en el escenario actual entre las regiones Las áreas de Educación y de Enseñanza en el postgrado brasileño.

Palabras clave: Postgrado; Área de Educación; Área de Enseñanza; CAPES.

## Introdução

A formação de recursos humanos qualificados está entre os maiores desafios do desenvolvimento, em bases sustentáveis, no século XXI, o que coloca a Educação no centro da agenda política mundial<sup>5</sup>. O Brasil chega a esse momento histórico com perspectivas de tornar-se a quinta economia do planeta no decênio 2011-2020 (BRASIL, 2010), tarefa em que a CAPES assume papel central como órgão que tem, no cerne de seu propósito institucional, a expansão e consolidação da pós-graduação no país.

A pós-graduação *stricto sensu* brasileira – Mestrado e Doutorado, segmento da educação nacional regulamentada no âmbito do Conselho Nacional de Educação/CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, constitui o Sistema Nacional de Pós-Graduação/SNPG, cabendo a este último órgão, exclusivamente, sua avaliação, conforme estabelece a Portaria nº. 013/2002 - BRASIL/MEC/CAPES.

Esse trabalho aborda alguns dos pressupostos epistemológicos e educacionais fundantes das áreas de Educação e de Ensino, no âmbito do sistema de avaliação da pós-graduação, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), trazendo reflexões e argumentos críticos acerca da identidade dessas duas áreas e das tensões que as separam.

## Situando o enfoque no contexto da Pós-Graduação

A sistemática de avaliação da pós-graduação efetuada pela CAPES, implantada<sup>6</sup> a partir de 1976, é caracterizada por três eixos, conforme esclarece o primeiro volume do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010, p.125):

---

5 É o que asseveram Porto e Régner (2003, p. 3) em estudo sobre “futuros possíveis e prováveis para o ensino superior no mundo e, sobretudo, no Brasil”, realizado com o intuito de “subsidiar ao debate em torno do tema e também à formulação de políticas públicas e de estratégias robustas para o seu desenvolvimento”.

6 Ainda que, em meados da década de 1960, já existissem quase quarenta cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação (BALBACHEVSKY, 2005), esse é um movimento que ocorre, em boa parte, de modo “espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais”, configurando-se como “objeto de planejamento estatal” anos mais tarde, a partir do I PNPG (1975-1979), quando são estabelecidos procedimentos sistemáticos de acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2010).

1 – é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas.

Esses eixos têm orientado o Sistema de **Avaliação da pós-graduação**, compreendendo dois processos distintos: a entrada e a permanência dos cursos de mestrado e doutorado no Sistema Nacional de Pós-Graduação/SNPG. O primeiro contempla a avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação (APCNs); o segundo, a avaliação periódica dos cursos de pós-graduação. Os dois processos, conduzidos por comissões de consultores acadêmicos vinculados a instituições das diferentes regiões do país, são alicerçados em um mesmo conjunto de princípios e quesitos básicos<sup>7</sup>, abrangendo as 48 áreas de conhecimento atualmente vigentes.

A Avaliação dos Programas de Pós-graduação compreende, desde a Resolução CAPES nº 05/2014, de 11 de dezembro, periodicidade quadrienal<sup>8</sup> e envolve, a cada dois anos, seminários de acompanhamento e a avaliação quadrienal do desempenho de todos os cursos/programas que integram o SNPG, considerando os dados registrados na Plataforma Sucupira<sup>9</sup>. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala numérica de “1” a “7”, fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre a renovação do reconhecimento dos cursos e o

7 Esses, por sua vez, são estabelecidos pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), instância que tem, entre outras competências: “1 - assistir a Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES no tocante à formação de recursos humanos de alto nível, ao sistema de pós-graduação e ao sistema nacional de desenvolvimento científico e tecnológico [...]; VI - propor critérios e procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da pós-graduação e dos programas executados pela CAPES no âmbito da educação superior; VII - deliberar em última instância no âmbito da CAPES sobre propostas de cursos novos e conceitos atribuídos durante a avaliação dos programas de pós-graduação”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/conselho-tecnico-cientifico-da-educacao-superior>>. Acesso em: 02/07/2016.

8 Este dispositivo legal, composto por dois artigos, estabelece em seu Art. 1º que “A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) passará a ser realizada abrangendo o período avaliativo de quatro anos; e, em seu Art. 2º que “A primeira Avaliação Quadrienal da CAPES será realizada no decorrer do ano de 2017, versando sobre os dados relativos aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 [...]”. Até então a periodicidade era trienal.

9 Ferramenta atual do Coleta de Dados, sistema informatizado da CAPES, que foi lançada em 27/03/2014 e, desde então, usada como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG. Esta Plataforma disponibiliza em tempo real os dados da pós-graduação para toda a comunidade acadêmica.

fomento para o desenvolvimento de suas atividades para o quadriênio subsequente, isso em todas as áreas de conhecimento.

Os cursos/programas situados nos conceitos 1 e 2, por exemplo, não estão autorizados a funcionar, portanto, não integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação. Nos conceitos 3, 4, 5, 6 e 7 estão os cursos/programas que compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação, mas com reconhecimento e fomento diferenciados em decorrência dessa métrica (Portaria BRASIL/MEC/CAPES nº. 013/2002). Nos conceitos 6 e 7 estão os cursos/programas avaliados como apresentando um padrão internacional (estes, por exemplo, têm prazo diferenciado, recebem recursos direto da CAPES, maior número de bolsa, entre outras especificidades).

O conceito 3 autoriza o funcionamento inicial do curso/programa. Os conceitos 4 e 5 agregam cursos/programas bem estruturados e com processos de consolidação distintos, considerando as orientações vigentes na área de seu enquadramento na CAPES. A abertura de curso de doutorado – autorizado, até o momento, apenas para os cursos com conceito 4 –, assim como a oferta de Minter<sup>10</sup> e Dinter<sup>11</sup> – autorizado somente para cursos/programas com conceito 5. Essas diferenciações ocorrem, com uma, ou outra pequena variação, a depender da área de conhecimento a que o curso/programa é vinculado.

E por que falar sobre este assunto? Por que discutir essa questão? Esta interrogação nos parece pertinente, uma vez que vivenciamos essas tensões e conflitos que contornam o campo.

A pós-graduação brasileira, já cinquentona<sup>12</sup> vem contribuindo para ampliar conhecimentos e para a qualificação de profissionais no campo da pesquisa, da gestão e, num âmbito mais questionável, do ensino, conforme explicitado mais adiante neste texto. Com efeito, constituiu-se, desde seus primórdios, como um lugar de produção de conhecimento e da decorrente centralidade da pesquisa, com papel e significação política fundamentais.

Assim, discutir a política de pós-graduação pressupõe uma discussão anterior sobre a política educacional e as políticas públicas do país. De acordo com Torres e Siqueira (1997),

---

10 Mestrado Interinstitucional

11 Doutorado Interinstitucional.

12 O primeiro curso de mestrado em educação foi criado em 1965, na PUC/RJ.

As políticas públicas evoluem, e com elas evoluem os paradigmas gerenciais. Buscam-se soluções para o gerenciamento e a qualidade educacional mediante a parceria com os que fazem a educação acontecer no cotidiano da escola. Todavia, a parceria iniciada e todas as discussões sobre os novos paradigmas gestores não podem escamotear a possibilidade da simples adoção pela escola dos novos padrões gerenciais da organização. Esses padrões, com mais flexibilidade e outorgando um certo grau de participação aos trabalhadores (agora chamados de colaboradores), não lhes garante o controle efetivo do processo produtivo, nem dos seus resultados (p. 211).

Por certo que ao longo desses anos temos conquistas e avanços expressivos, afinal temos um Sistema Nacional de Pós-Graduação consolidado, configurado em 9 Grandes Áreas<sup>13</sup> que contemplam 48 Áreas de Conhecimento, 4.257 Programas e 6.372 cursos (BRASIL, 2016a)

A classificação das Áreas do Conhecimento, proposta pela CAPES, tem uma “finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia”<sup>14</sup>. Dessa forma, a CAPES organizou essas áreas em uma hierarquização em quatro níveis: são nove grandes áreas que contemplam as quarenta e oito áreas de avaliação, que, por sua vez, incorporam áreas (básicas) do conhecimento, subdivididas em subáreas e especificidades:

1º nível - Grande Área: aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos;

2º nível – Área do Conhecimento (Área Básica): conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas;

---

13 Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, Multidisciplinar.

14 BRASIL, 2016b

3º nível - Subárea: segmentação da área do conhecimento (ou área básica) estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados;

4º nível - Especialidade: caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas básicas e subáreas. (BRASIL, 2016b)

No caso específico da área de Educação, as subáreas e especificidades contemplam estudos acerca de: Fundamentos, Filosofia, História, Sociologia da Educação; Antropologia, Economia, Psicologia e Administração Educacionais; Administração de Sistemas Educacionais e de Unidades Educativas; Planejamento, Avaliação e Políticas Educacionais; Planejamento e Avaliação de Sistemas e Instituições; Planos e Programas Educacionais; Ensino e Aprendizagem; Teorias da Instrução; Métodos e Técnicas de Ensino; Tecnologia Educacional; Avaliação da Aprendizagem; Currículo, Teoria Geral de Planejamento de Desenvolvimento Curricular e Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação; Orientação Educacional e Aconselhamento<sup>15</sup>. Observe-se a diversidade de temas que são contemplados pela área de Educação.

## **Abordando a questão em debate**

Criada no ano 2000, pela CAPES, numa intervenção carregada de implicações epistemológicas e políticas, a área de Ensino de Ciências e Matemática foi desmembrada da área de Educação no sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil. Ainda que pareça recente, o movimento que dá origem a esta área é bem anterior, tendo suas bases a partir da mobilização de um grupo de pesquisadores com formação nas Ciências Naturais, alocados na área de Educação, considerando-se enquanto área distinta, buscando autonomia e consolidação<sup>16</sup>.

A Área de Ensino (essa mais geral) foi uma das quatro criadas em 6 de junho de 2011, pela Portaria CAPES nº. 83, inserida na 'Grande Área Multidisciplinar' e incorporando todos os PPGs da área de Ensino de Ciências e Matemática, bem como aderindo as suas referências

---

<sup>15</sup> Adaptado de BRASIL, 2016b.

<sup>16</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Resultado da avaliação de programas. Avaliação trienal: 2001. Brasília.

e experiências de organização e avaliação. Atente-se, contudo, para a semelhança, no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem, da proposta da área de Ensino para com alguns dos temas abordados pela área de Educação:

Os Programas (de Ensino) focam as pesquisas (artigos e livros) e produções (processos, materiais, tecnologias educacionais e sociais, propostas educativas, políticas públicas) em “Ensino de determinado conteúdo”, buscando interlocução com as Áreas geradoras dos conteúdos a serem ensinados. É característica específica – e das mais importantes – da Área, o foco na integração entre conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico ou o que se denomina “conhecimento pedagógico do conteúdo” (BRASIL, 2013, p. 1).

Todavia, há também desafios a serem superados, entre os quais podemos destacar as desigualdades regionais; a falta de articulação com a Educação Básica; a ausência de uma política de formação para a docência na Educação Superior; a defesa das Ciências Humanas e da Educação, mais especificamente, como área de investimento na pesquisa; e, finalmente, mas não menos importante, a definição mais precisa da área de Educação e sua especificidade como ciência interdisciplinar, multirreferencial e multicultural, além de sua relação com o Ensino enquanto área de conhecimento... e, nesse caso, percebemos muitas sobreposições, conforme buscaremos explicitar no decorrer desse texto.

Antes, porém, como toda reflexão tem uma história que a produziu, entendemos ser importante situar, brevemente, alguns dos antecedentes recentes que motivaram a discussão sobre esse tema. Destacamos, nesse sentido, os seguintes acontecimentos:

- **Comunicado Conjunto nº 001/2013 – Áreas de Ensino e de Educação. Perspectivas de Cooperação e Articulação**, datado de 28/06/2013 e assinado pela profa. Clarilza Prado de Sousa e Tânia de Araújo-Jorge, ambas coordenadoras, à época, das áreas de Educação e de Ensino, respectivamente. O documento também é assinado por cinco consultores;
- **Seminário de Meio Termo 2015 – Educação**, ocorrido na CAPES, em agosto, que teve ampla participação dos programas de pós-graduação de todo o país;



- **Reunião do FORPRED nacional, em Florianópolis, 02 e 03 de outubro de 2015;**
- **Reuniões do FORPRED Nordeste**, preparatórias do XXIII EPEN.

Esses acontecimentos recentes, ao nosso ver, recolocam questionamentos acerca do surgimento da área de Ensino no âmbito da CAPES, sua especificidade e, sobretudo, as implicações de sua dissociação da Educação no campo da formação humana. Recolocam porque reacendem o debate, muito embora seja preciso reconhecer que os incômodos que suscitam essa retomada sejam movidos por interesses distintos por parte da área da Educação e por parte da área de Ensino. Há, portanto, elementos contextuais que precisamos conhecer para melhor compreender esse movimento justamente em meados de 2013, conforme trataremos de explicar mais adiante.

Em meados de 2015, o assunto reaparece durante o **Seminário de Meio Termo da Educação**, desta feita provocado pelo coordenador de área na CAPES, professor Romualdo Portela, ao apontar como fragilidade a sobreposição entre os programas da Educação com os da área de Ensino, destacando que as fronteiras estão pouco claras. As provocações foram no sentido de que a área precisava se posicionar sobre duas alternativas: consolidar a separação entre áreas Educação e Ensino ou reunificação das áreas, o que instigou uma avalanche que interrogações, pedidos de esclarecimentos, e, até mesmo de proposições. Naquela ocasião, os coordenadores de programas de pós-graduação em Educação ali presentes reconheceram que a discussão envolvia questões complexas que precisavam ser aprofundadas e, se havia disponibilidade da área de Ensino para esse diálogo, era necessário que as duas áreas discutissem conjuntamente as duas alternativas.

O tema é, então, retomado na reunião do FORPRED nacional realizada em Florianópolis, por ocasião da 37ª Reunião Anual da Anped, reforçando-se o encaminhamento feito desde Brasília, durante o Seminário de Meio Termo 2015, mas também, propondo-se que os programas e as diferentes regionais do Fórum fomentassem o debate com o objetivo de agregar análises que subsidiassem a área.

Assim, por ocasião das reuniões preparatórias do XXIII EPEN, realizadas em Fortaleza e em Teresina, deliberou-se pela organização de uma mesa com esse tema, como uma oportunidade de estimular a reflexão sobre o assunto na região.

Esses antecedentes recentes evidenciam a existência de uma tensão interna, no âmbito da CAPES, no que concerne à classificação das áreas do conhecimento, portanto muito mais ampla, mas cujos contornos, ao alcançar também a Educação e o Ensino, pode estabelecer uma nova agenda entre as duas.

Afinal, o que está em disputa? Do exposto, indaga-se, também, em complemento à pergunta anterior: o que justifica, de fato, a separação da área de Ensino, em Relação à Área da Educação, e sua inserção na Área Multidisciplinar; o que justifica a criação da Área Multidisciplinar fora da Grande Área de Humanas e da Área da Educação? Por outro lado, podemos até indagar, porque a Área de Educação não se insere na área Multidisciplinar, considerando que a epistemologia que a constitui é interdisciplinar o que a remete à ontologia do ser humano na sua totalidade? Essas questões nos acompanham e, até o momento, não têm respostas, o que indica a necessidade de permanecermos com o debate.

Entendemos que a busca por mais espaço, por mais prestígio e, por conseguinte, por mais investimento está no cerne, tanto da criação da área de Ensino, quanto do movimento de diálogo explicitado nos últimos anos, nos termos do Comunicado Conjunto nº. 001/2013 ao esclarecer que as coordenações dessas áreas e consultores convidados reuniram-se para “debater a relação e as sintonias” existentes, destacando, em seguida, que os programas dessas duas áreas “se dedicam às diferentes vertentes educacionais e modalidades de ensino” e que há necessidade de “iniciativas de articulação para ações conjuntas e para visibilidade de sua produção acadêmica e técnica [...]”.

Ora, um primeiro esclarecimento que nos parece necessário refere-se ao argumento de que essas áreas “se dedicam às diferentes vertentes educacionais [...]”, afirmativa que por si só já evidencia a vinculação do Ensino ao campo de conhecimento da Educação.

Ademais, é corrente o argumento de que a decisão de criar a área de Ensino (2000) decorreu do surgimento de uma “comunidade científica” que estabeleceu rupturas com a teoria educacional instalada, uma vez que esta não conseguia mais dá “conta de determinadas respostas”, portanto, estabelecendo uma “revolução científica”. O fragmento a seguir, embora longo, esclarece esse entendimento:

A área de Educação tem forte presença de pesquisadores vindos de cursos de Pedagogia e demais licen-

ciaturas, preocupados com a Educação em geral. Na área de Ensino de Ciências e Matemática, os pesquisadores são advindos de suas áreas de formação, tais como a Física, a Química e Biologia, mas se ocupam não com Educação em geral e sim com a expertise de ensino em suas próprias áreas. Dessa forma, a área se volta para didáticas e metodologias de ensino da própria área e não de temas gerais. Assim, esse grupo procura se constituir como comunidade científica, a partir de uma preocupação sobre as suas próprias áreas e não de temas gerais. A ruptura com o grupo anterior está na busca de uma especificidade que não é própria da área da Educação, e, à medida que se perde essa especificidade, ocorre um movimento de tensão na área (RAMOS e SILVA, 2014, p. 366, grifo nosso).

O argumento é, no mínimo, paradoxal. Será possível conhecer o específico dissociado das questões de fundo que lhe dão significado e sentido? O específico existe por si mesmo? Não há como negar que o ensino é uma prática educativa; não se fala de ensino sem falar de Educação; ensinar não se reduz a uma questão meramente operacional, pragmática, tecnológica. Inúmeros são os estudos, nacionais e internacionais, que tratam exaustivamente desse debate.

Nesse sentido, é importante dizer que o exame, mesmo que breve, das propostas de programas de pós-graduação da área de Ensino tende a reforçar nossas análises. Ao selecionarmos 05 programas, um em cada região do país, constatamos que neles é bastante recorrente a presença, seja na descrição da área de concentração, nos objetivos e linhas de pesquisa, assim como nas disciplinas ofertadas, de termo e expressões como: “educação”, “educação em...”, “processo educativo”, “referenciais teórico-práticos da Educação...”, “construção de políticas públicas educacionais...”, “no que diz respeito às questões da Educação”, “Fundamentos e Estratégias Educacionais...”. A sobreposição é evidente, o que põe em cheque a premissa de especificidades próprias ao ensino, ato educativo por natureza e não um fazer meramente instrucional, didático, dissociado de reflexões sobre o projeto de sociedade e de humanização que pretende fomentar. Argumentamos, portanto, que o pressuposto de divergência epistemológica como substrato sobre o qual se sustentou a criação da área de Ensino não procede.

Assim, ao contrário do que afirmam Ramos e Silva (2014), entendemos que as tensões existentes, destacadas como motes

para a criação da área de Ensino, situam-se em outros âmbitos e sua compreensão indaga sobre os embates que se sucedem no contexto da CAPES, especialmente na década de 1990.

### **Novos contextos da pós-graduação**

As análises de Moraes (2002) e Horta e Moraes (2005) sobre a introdução do modelo de avaliação da pós-graduação brasileira no biênio 1998-2000 oferecem elementos elucidativos das disputas, em cena, naquele momento histórico.

Naquele período a CAPES alterou profundamente os critérios de avaliação, passando a utilizar como fonte principal de informações instrumento anual, encaminhado eletronicamente (o que mais tarde veio a se popularizar como Plataforma Sucupira); adotou avaliação trienal; inseriu a ideia de programa como unidade-base da pós-graduação; passou a atribuir conceitos de 1 a 7, com maior capacidade de discriminação da qualidade do programa; o CTC assumiu também o papel de rigorosa apreciação e questionamento das análises e avaliações realizadas pelas comissões de áreas; aprofundou a relação entre o sistema de avaliação e o sistema de fomento da CAPES, entre outros aspectos (Moraes, 2002).

Estas medidas tiveram forte impacto na área da Educação, um “impacto danoso” nas palavras de Horta e Moraes (2005), que teve vários cursos de mestrado descredenciados. Ao se referir aos embates que permearam a área da Educação e demais áreas de Ciências Humanas, à época, lembra:

Aquele foi um momento particular de luta por hegemonia no interior do CTC – a de alcançar o mainstream epistemológico que asseguraria mais verbas e prestígio – e, nesse esforço, lançou-se mão de forte desqualificação epistemológica das áreas das Ciências Humanas e recorreu-se a ásperos enfrentamentos. (HORTA; MORAES, 2005, p. 96).

Embora se referindo a avaliação dos programas, a análise nos ajuda a compreender fatores contextuais que estão na base do abrigo da área do Ensino de Ciências e da Matemática na Grande área Multidisciplinar. Com efeito, ao final dos anos de 1990 a área da Educação apresentava crescimento acelerado e sua segmentação, por meio da

criação da área de Ensino de Ciências e de Matemática, emerge como estratégia que tanto assegurava refrear sua rápida expansão quanto fortalecer a hegemonia das áreas mais duras no CTC, então com poder de decisão finalística, ou seja, de distribuição dos recursos, uma vez que são definidos três níveis de prioridade para as áreas de conhecimento. Ao primeiro, onde está situada a Grande área Multidisciplinar e, por conseguinte, a área de Ensino de Ciências e de Matemática, destina-se maior volume de recursos. A Educação está na área 3, portanto, recebendo menor aporte.

Parece-nos ser nesse jogo de força que podemos compreender a emergência da área de Ensino e sua inserção na grande área Multidisciplinar, intervenção carregada, sobretudo de interesses políticos.

Outro ponto que nos permite compreender o movimento de disputa em curso se explicita na associação da Área de Ensino a Área da Educação na defesa da necessidade de “iniciativas de articulação para ações conjuntas e para visibilidade” da produção das duas áreas.

De acordo com o PNPG 2011-2020, a Área Multidisciplinar foi criada em 1999 para abrigar “programas pluridisciplinares”. Em 2008, em virtude do crescimento da área, acontece uma reconfiguração, assim descrita: a Área Multidisciplinar passa a ser designada por Área Interdisciplinar e passa a compor, com outras Áreas, a Grande Área Multidisciplinar<sup>17</sup> (BRASIL, 2010, p. 134).

No início da segunda década dos anos 2000 a Grande Área Multidisciplinar registra “crescimento vertiginoso” e uma diversificação dos programas ali alocados, prevendo-se que esse movimento não deve declinar na década seguinte (BRASIL, 2010, p. 134) em função do “estreitamento de alternativas para propostas de base multidisciplinar e métodos voltados para práticas interdisciplinares [...]”. O Plano reconhece, ainda, que a reconfiguração realizada pela CAPES é “discutível e matéria controversa” e ao polemizar as dificuldades de conciliação e especificação das áreas ali incluídas assinala que a compreensão dessa problemática requer “tomar tudo isso no contexto onde as acomodações ocorreram, explicadas por arranjos pragmáticos e soluções políticas para acomodar indivíduos e grupos, e não por critérios estritamente acadêmicos e científicos” (BRASIL, 2010, p. 135).

---

17 Composta pelas áreas de Conhecimento: Interdisciplinar;

O crescimento da Grande Área Multidisciplinar e sua diversificação resulta na criação da área de Ensino, justificada pela CAPES visando “atender a programas de ensino que eram diferentes da área de Ciências e Matemática”, o que não se fez sem o registro de descontentamento dos pesquisadores da área de Ensino de Ciências e Matemática (RAMOS; SILVA, 2014, p. 375).

## O debate epistemológico no diálogo entre duas áreas

É no quadro do movimento de reestruturação da Grande Área Multidisciplinar, nas fissuras provocadas na hegemonia da Área de Ensino de Ciências e de Matemática nesse âmbito, que se assiste um paulatino e tímido diálogo entre as áreas de Ensino e de Educação, oficializado inicialmente no **Comunicado Conjunto nº. 001/2013** (BRASIL, 2013) e retomado no Seminário de Meio Termo de 2015, conforme já destacado.

Não seria de estranhar se, em face das orientações expressas na atual metodologia adotada na definição dos recursos do PROAP<sup>18</sup> – quando as áreas de Ensino e Interdisciplinar, mesmo vinculadas a Grande Área Multidisciplinar foram incluídas no G2 e com isso recebendo menos recursos – o fluxo dessa aproximação venha a se estreitar.

Seja como for, a localização da Área de Ensino no G2 nos parece reveladora de tensões internas na CAPES que, em processo contínuo de recomposição, parece mais disposta a reconhecer que os “desafios epistemológicos vão *paripassu* com os desafios institucionais, conduzindo à modelagem de novas formas de organização e à indução de novas parcerias, para além das fronteiras disciplinares” (BRASIL, 2010, p. 143).

A esse respeito, novamente destaca-se o Comunicado Conjunto nº. 001/2013 (BRASIL, 2013), de 28 de junho de 2013, das áreas de Ensino e de Educação, endereçado aos coordenadores de programas de pós-graduação das áreas de Educação e de Ensino e aos coordenadores de áreas da CAPES, em que anunciam perspectivas de cooperação e de

---

18 O impacto dessa definição pode ser, claramente, percebida recente (agosto/2016), por ocasião da divulgação da metodologia para a concessão de recursos para custeio via PROAP e PROEX, cujos critérios foram: tamanho do corpo docente, diferenciação de nível de curso (M e D), diferenciação de área de conhecimento (Educação e Ensino ficaram no G2) e valor custeio/aluno em função da avaliação do curso e recursos orçamentários - a esse respeito, ver também em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/noticias/GERALDO%20NUNES%20-%20CAPES%2030.08.16.pdf> Acesso em 29 de setembro de 2016.

articulação, após debate sobre as relações e as “sintonias” entre essas respectivas áreas<sup>19</sup>.

Entretanto, o documento não discute a dimensão da departamentalização na formação para a Educação distinta da formação para o Ensino, notadamente àquela referente à integração ontológica dessas duas dimensões que articulam a ‘aprendizagem’ para a leitura e a escrita do mundo (FREIRE, 1989), campo eminente e totalizante da Educação, na sua apreensão ontológica referida em todos os campos da ciência, sua especificidade epistemológica, que articula diversidade de abordagens (referenciais) teóricos na elaboração/orientação de currículos, e a integração teoria e prática na práxis didática situada e significativa para a aprendizagem de sujeito, em processos de ensino.

Ora, abordar o ensino requer evidenciar outras referências fundantes, não apenas domínio de conteúdos específicos, mas concepções de currículo/de propostas curriculares que contextualizem a ação docente, que permitam a reflexão docente sobre a articulação teoria com a prática, sobre a reflexão de sua própria prática no decorrer de sua vivência no magistério, viabilizando a integração de referenciais teóricos e metodológicos com a didática e o currículo, com suporte em seus saberes de experiência mediando à aprendizagem, de forma crítica e transformadora.

O documento também não justifica ou fundamenta sobre a inserção da área de Ensino na ‘Grande Área Multidisciplinar’. Em nossa análise, pomos em questão, se a existência da “grande área”, por si só, já não seria uma dissociação da Área de Educação, ou, por outro lado, a negação da fundamentação ontológica e epistemológica dessa última.

A interdisciplinaridade, o multiculturalismo e a multirreferencialidade que penetram todos os campos das especificidades disciplinares permitem cimentar e integrar a unidade na diversidade de especializações que fragmentam a totalidade. Como defender e justificar cada vez mais a distância e a departamentalização entre áreas estratégicas de formação no campo da Educação, gerando uma tensão que dissocia ensino de aprendizagem?

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4670-ensino>. Acesso em 25 de maio de 2016.

O atual modelo de avaliação da pós-graduação no Brasil, introduzido quase que desde o início de implantação sistematizada dessa modalidade de ensino, é, sem dúvida, fator significativo da qualidade desse nível de formação, uma experiência relativamente inédita, em que os avaliadores são simultaneamente avaliados – o que a torna válida e adequada para a sua finalidade, ainda que esse processo avaliativo enfrente uma série de problemas, motivando críticas na comunidade acadêmica (SEVERINO, 2003).

Há também outros entraves a serem superados, a exemplo daqueles que elencamos a seguir:

- as desigualdades regionais - à semelhança das desigualdades políticas, econômicas e sociais, a pós-graduação do Norte, Nordeste e Centro-Oeste encontra-se em patamares bastante diferenciado em relação àquelas das regiões Sul e Sudeste, seja em termos de quantidade de programas, de bolsas para professores e estudantes, seja em relação ao fomento de maneira geral<sup>20</sup>:

[...], tanto o estoque de bolsas, que é determinado pela renovação, como as novas bolsas concedidas, não têm permitido que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste diminuam a desvantagem que acumularam ao longo dos anos. O fluxo das bolsas mostra que a vantagem para o Sul e o Sudeste em relação às demais regiões nunca foi diminuída nos últimos anos, apesar do enorme apelo das regiões mais necessitadas [...] (CASTIONI, 2013, pág. 23).

- o desafio da diversificação - em face da rígida organização das universidades em departamentos unidisciplinares; assim, iniciativas fora dessas estruturas departamentais (ou entre departamentos) sofrem de falta de recursos, autonomia, suporte e prestígio;

- a falta de articulação com a Educação Básica - dissociação que tem reforçado uma lógica de formação de professores ainda fortemente marcada pelo distanciamento entre ensino e pesquisa, com desdobramentos na migração de graduados das áreas de Ensino em Ciências e Matemática para outros campos de atuação profissional,

---

20 Conf. In: Relatório Desvelando a docência, apresentado por ocasião do V ENFOR SUP (<http://einstein.multimeios.ufc.br/enforsup/>), realizado em Teresina, de 25 a 27 de agosto de 2013, promovido pela UFPI e pela RIDES (<http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides/>). Ver também CASTIONI, 2013 e DIAS et al, 2013.



conforme denuncia o *déficit* significativo desses profissionais<sup>21</sup> nas escolas de Educação Básica de todo o país;

- a ausência de uma política de formação para a docência na Educação Superior – entendemos que cabe às IES (públicas ou privadas) e aos cursos de pós-graduação a **qualificação de docentes**, seja para os que atuam na educação básica, seja para aqueles da educação superior, para que se atinjam as metas previstas na LDB quanto à titulação docente. No entanto, a pós-graduação precisa integrar, à sua missão básica de **formar o pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de IES**, integrando, expressamente, conhecimentos pedagógicos às especificidades do conhecimento dos demais campos disciplinares e ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica. Para mudarmos esse quadro, há que se ter uma política de formação docente para a educação superior. Na Educação Superior se constata que os docentes estão sendo contratados por suas habilidades como pesquisadores simplesmente. Contudo, ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente, esses professores nem sempre apresentam os atributos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente mediador de aprendizagem do ensino. A docência no ensino superior exige: domínio de conhecimentos fundantes do saber ensinar e profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. Por isso, a docência nas IES precisa ser encarada de forma profissional e não amadoristicamente;

- a defesa das Ciências Humanas e da Educação, mais especificamente, como área de investimento na pesquisa;

- finalmente, mas não menos importante: trata-se da definição mais precisa da área de Educação, e sua especificidade como ciência interdisciplinar, multirreferencial e multicultural, além de sua relação de sobreposição com a área(?)<sup>22</sup> de Ensino de Ciências e Matemática ... e, nesse caso, percebemos muitas sobreposições. É o que discutiremos a seguir.

---

21 É o que alerta o “Escolas estaduais têm carência de 5 mil professores”. Matéria publicada no jornal Diário do Nordeste em 13/07/2010 (<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/escolas-estaduais-tem-carencia-de-5-mil-professores-1.348255>). Outras notícias mais recentes também podem ser encontradas.

22 Questiona-se termos o Ensino como área, independente, com funcionamento, estrutura e organização próprias, em relação à área de Educação. Ensino e Aprendizagem são binômios caros à Educação e não podem ficar dissociados.

## **A Área de Conhecimento da Educação**

Os PPGs da área de Ensino focam as pesquisas e produções em “ensino de determinado conteúdo”, buscando interlocução apenas com as áreas geradoras dos conteúdos a serem ensinados, tendo como objeto a mediação do conhecimento, seja em espaços formais ou não formais de ensino. Seu objetivo principal é a construção de conhecimento científico sobre este processo e sobre fatores (micro e macroestruturais) que nele interferem. Uma vez que se destinam aos profissionais da educação básica, os Mestrados da Área de Ensino geram produtos educacionais disponibilizados para uso em escolas públicas do país, além das dissertações e artigos derivados dessas experiências<sup>23</sup>.

Compreendemos que a formação docente envolve triangulações que tornam possível a práxis de um profissional de educação, professor ao mesmo tempo antenado na dimensão ontológica desse campo de conhecimento e imerso em determinada área de conhecimento, cuja competência se expressa no domínio teórico de conhecimentos e saberes disciplinares e curriculares específicos, a serem transformados em aprendizagens significativas nas práticas de ensino fundadas em epistemologias que articulam saberes teóricos e saberes experienciais em contextos intersubjetivos situados (de didática).

Essa compreensão dos três pólos fundantes da formação docente para uma práxis efetiva de ensino e aprendizagem implica o domínio de saberes disciplinares específicos integrados ao domínio pedagógico do saber produzir aprendizagem significativa no ensino. Em outros termos, referida compreensão reconhece o encontro da Educação com a formação para o Ensino na totalidade da intervenção pedagógica, dos conhecimentos disciplinares e curriculares específicos com uma práxis transformadora de sujeitos aprendizes, situados no mundo. Reconhece-se, assim, o campo da formação docente no paradigma da educação com os postulados, conclusões e métodos dos diferentes campos do saber científico, com as teorias e práticas avaliadas em sua validade cognitiva e descritas em suas trajetórias evolutivas, com suas concepções estruturais e políticas, em suas relações com a sociedade e a história da ciência, enfim, com a práxis que constitui a ação docente.

---

<sup>23</sup> Documentos da área disponibilizados em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4670-ensino>. Acesso em 20 de maio de 2016.

De nossa análise e nossa experiência, também depreendemos que: há programas de pós-graduação da área de Educação em que coexistem linhas de ensino de ciências e matemática, em que parte dos professores/pesquisadores atua em linhas de pesquisa em programas de ensino de ciências e ou matemática avaliadas na área de ensino. Nesse sentido, as mesmas atividades são avaliadas diferentemente em cada área para estes professores/pesquisadores. É preciso, pois, que se defina, com mais consistência, o que cabe a cada uma dessas linhas.

Entretanto, teoricamente (e com mais certeza na prática), certamente se criará uma situação, no mínimo estranha, em que os pressupostos, os objetos de estudo e os objetivos da área de Ensino estão inclusos no que se propôs, desde o seu início, a ser a área de Educação. Essa “separação” ganha, nesse caso, contornos muito mais políticos do que propriamente de fundamentação teórica, prática e de atuação. O fato de os programas, dessa área de Ensino, serem, prioritariamente, mestrados profissionais não os isenta dessa articulação intrínseca com a Educação (e, afinal, para a própria CAPES, um mestrado profissional não é de qualidade diferenciada de um mestrado acadêmico).

Entendemos que, para além dessa separação, encontram-se entendimentos conflituosos de mundo do trabalho, tensões que refletem concepções dicotômicas de educação em sua relação com a sociedade. Trata-se de fenômenos que indicam a necessidade de maior clareza quanto à identidade docente como educador e sua função de mediador de aprendizagem à vida no mundo nas suas múltiplas dimensões, e não simplesmente a de instruir. Assim, é inevitável, sem negar a função de formação para a pesquisa e a produção científica, ultrapassarmos uma formação em educação limitada aos objetivos de instrução com vistas ao sucesso escolar, medido apenas por ensino e avaliações voltadas a conteúdos específicos de aprendizagem.

Ademais, isolar o Ensino de Ciências e Matemática do campo da Educação nas Ciências Humanas faz ressurgir as tensões sobre o ‘status’ e as concepções da ciência atreladas às ciências ‘duras’, objetivas, controláveis ao manipular objetos, tecnicamente, fundadas numa racionalidade distinta da racionalidade comunicativa e dialógica, que procede pela lógica dialética das interações de sujeitos, cujo status científico procede por outros parâmetros não menos válidos em relação à emancipação do ser humano.

As reflexões apresentadas até este ponto conduzem à formulação de indagações substantivas. Para além das justificativas favoráveis à separação entre as referidas áreas de conhecimento definidas pela CAPES, dirigimos nossa análise para os princípios de integração que articulam os processos de ensino e aprendizagem em contexto escolar, destacando as implicações decorrentes do distanciamento entre a área da Educação e a área de Ensino de Ciências e Matemática. Contesta-se a separação, de um lado, da formação do profissional da área da Educação na diversidade das dimensões pedagógicas da aprendizagem ao mundo da vida, da formação, do outro lado, do profissional de Ensino na especificidade pedagógica da aprendizagem aos campos disciplinares da ciência e da matemática, ambas situadas na mesma totalidade dos processos de ensino e aprendizagem à vida no mundo!

Nossa reflexão sobre as tensões oriundas da '*departamentalização*' da unidade ontológica do campo da *educação* e da formação pedagógica de educadores profissionais de *ensino de ciências*, é ancorada em argumentos e considerações subjacentes a esse direcionamento. Importa estabelecer que estamos nos situando nos limites de duas áreas disciplinares fundantes da aprendizagem ao mundo, fenômeno que acompanha o percurso escolar de um aluno do início ao fim dos ciclos da educação básica.

Ao reconhecer a *Matemática* enquanto 'linguagem' cuja aprendizagem à sua compreensão acompanha inseparavelmente o *Letramento* na aprendizagem à leitura e escrita do mundo, encontramos dois campos disciplinares que, na escola, se encontram presentes e basilares nos processos educacionais de ensino desde a educação infantil. A articulação desses dois campos de conhecimento constitui um fenômeno que perpassa, tanto os processos de socialização à vida humana no cotidiano da sociedade, como os propósitos da escola, instituição esta constituída para contribuir na organização e sistematização dos processos de aprendizagem também à vida no mundo.

O contexto escolar, lócus de práticas sistemáticas orientadas à compreensão do mundo de sujeitos aprendizes, é moldado, por sua vez, por um projeto pedagógico articulado através de uma proposta curricular de conteúdos de aprendizagem definida por consenso de educadores profissionais, mediadores da aprendizagem aos saberes e conhecimentos específicos das múltiplas áreas disciplinares que

compõem o percurso escolar, nos quais é possível reconhecer, também, os vínculos ideológicos e políticos existentes e suas implicações no âmbito da prática docente (FARIAS, 2006).

### **Finalizando o debate**

Em suma, neste contexto, a ação intersubjetiva que articula sujeitos docentes e sujeitos aprendizes constitui-se produtora de novos sentidos e significados. A apreensão ou construção de novos saberes e conhecimento ao gerar novos sentidos e significados dos fenômenos humanos, abordados, afeta o modo de pensar, ou seja, de raciocinar desses sujeitos, seus modos de articular conhecimentos (parciais na totalidade) pela reflexividade que caracteriza o ser racional. Constitui-se o fenômeno da educação, da individuação e socialização do sujeito aprendiz, no mundo da vida.

O princípio que move o processo escolar reside, em grande parte, tanto na exposição do sujeito aprendiz à linguagem da matemática, seus princípios lógicos, comparativos, objetivos e de relações, como no letramento que fundamenta a leitura e a escrita no movimento dialético da comunicação entre sujeitos no mundo da vida. Esse pressuposto, princípio científico, nos remete a questionar a departamentalização ou separação em grandes áreas distintas da CAPES entre o campo da formação em educação e o campo da formação para o ensino de ciências e matemática.

Nesta compreensão, a linguagem da matemática não se reduz ao ensino de ciências; ela perpassa a totalidade dos processos de aprendizagem às áreas disciplinares que compõem o mundo da vida. Em contexto de ensino e aprendizagem, a Matemática e o letramento são constitutivos da racionalidade e da reflexividade que articula a individuação e a socialização do ser humano. Multidisciplinaridade, multirreferencialidade e multiculturalismo também dizem respeito à aprendizagem nos processos de letramento, seja de ciências, de matemática ou de qualquer outra área, como âncora de articulação da diversidade dos ensinamentos das áreas disciplinares rumo à compreensão e ação de sujeitos no mundo da vida.

Outro debate deve ser travado em relação a situar a formação para o ensino de ciências e matemática na grande área da interdisciplinaridade, restringindo à área de ciências humanas a formação em educação

com sua especificidade pedagógica eminentemente interdisciplinar e multirreferencial (THERRIEN, 2014). O mundo da ciência continua se transformando aprofundando as distinções oriundas de comparações e relações proporcionadas pela linguagem fundamental de cada área, expressa por meio do letramento.

A relação dialética das dicotomias entre 'monodisciplinaridade e multidisciplinaridade, 'monorreferencialidade' e multirreferencialidade, monoculturalismo e multiculturalismo, teoria e prática, educação e ensino, pesquisa e ensino, aprender a pesquisar e aprender a ensinar, competência disciplinar e competência pedagógica, entre outras dicotomias, permanece regendo as contradições e confrontos entre o campo das ciências exatas e o campo das ciências humanas e sociais deixando espaço, contudo, para indagações relativas às tensões de distanciamento e de aproximação entre matemática e letramento fatores de busca de unidade na compreensão e transformação do mundo da vida onde prossegue a emancipação do ser humano.

## Referências

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 285-314. Disponível em: [https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao\\_Brasil\\_2.pdf](https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf). Acesso em 20 de maio de 2016.

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

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Comunicado conjunto Nº. 001/2013**: áreas de ensino e de educação - perspectivas de cooperação e articulação. Brasília, 28 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <[https://pos.cepae.ufg.br/up/480/o/Ensino\\_doc\\_area\\_e\\_comissao.pdf](https://pos.cepae.ufg.br/up/480/o/Ensino_doc_area_e_comissao.pdf)>. Acesso em 28 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior. **Sobre a avaliação**. CAPES, 2016a. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em 6 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabelas de Áreas de Conhecimento/ Avaliação**. CAPES, 2016b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em 30 jul. 2016.

CASTIONI, Remi. Evolução da Pesquisa e da Pós-Graduação no Brasil, a interação com a Educação Básica e a contribuição dos Programas de Educação – repensar os mecanismos de fomento das agências. In: DIAS, A, M. I.; LIMA, M.da G. S. B. (orgs). **O Cenário Docente na Educação Superior no Século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos**. Teresina: EDUFPI, 2013, p. 15-29.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.30, p.95-116, set./dez. 2005.

MORAES, M. C. M., (2002). Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L., MACHADO, A. M. N.M., (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, p. 187-214.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil**: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025. Uma abordagem exploratória. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2016.

RAMOS, Clériston Ribeiro; SILVA, João Alberto da. A emergência da área de ensino de ciências e matemática da capes enquanto comunidade

científica: um estudo documental. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre. v.19, n.2, p. 363-380, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A política de pós-graduação no Brasil: avaliando a avaliação. Anais.. Poços de Caldas, MG: ANPEd, 2003.

TERRIEN, Jacques. Novos contextos da pós-graduação em educação: uma reflexão sobre parâmetros que permeiam a formação para o saber profissional. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste/ EPENN, 22, p. 01-10, 28-31 out. 2014, Natal. **Anais...** Natal: EdUFRN, 2014. p. 01-10. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2015/10/Par%C3%A2metros-do-saber-profissional-na-P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o-em-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2016.

TORRES, Artemis; SIQUEIRA, M. C. Freitas. Diretores de escolas e implantação da gestão democrática. **Revista de Educação Pública**, v. 6, n. 9, p. 205-216, jan./jun. 1997.

Recebido em: outubro/2016

Aprovado em: dezembro/2016