



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE JESUS RODRIGUES DUARTE

**O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE: uma análise da produção do conhecimento nas
universidades federais**

TERESINA, 2021

MARIA DE JESUS RODRIGUES DUARTE

**O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE: uma análise da produção do conhecimento nas
universidades federais**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Linha de Pesquisa: Política Educacional e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

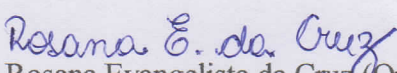
MARIA DE JESUS RODRIGUES DUARTE

**O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE: uma análise da produção do conhecimento nas
universidades federais**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

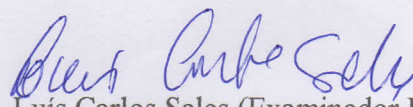
Aprovada em: 31/08/2021

Banca Examinadora


Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí – UFPI



Prof.^a Dr.^a Márcia Aparecida Jacomini (Examinadora Externa)
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP


Prof. Dr. Luís Carlos Sales (Examinador Interno)
Universidade Federal do Piauí – UFPI



Prof.^a Dr.^a Antônia Almeida Silva (Suplente Externa)
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

D812f Duarte, Maria de Jesus Rodrigues
O Financiamento da educação nos Programas de Pós-
Graduação em Educação do nordeste: uma análise da produção
do conhecimento nas universidades federais / Maria de Jesus
Rodrigues Duarte. – 2021.
220 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Teresina, 2021.

“Orientadora: Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.”

1. Educação - Financiamento. 2. Política Educacional.
3. Produção do Conhecimento. I. Cruz, Rosana Evangelista da.
II. Título.

CDD 371.909

À minha família que sempre me apoiou e acreditou no meu potencial e a todos aqueles que, de alguma maneira, colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Nasci no Maranhão, morei minha adolescência e parte da vida adulta no Ceará, e hoje moro no Piauí. Portanto, muitos foram aqueles que contribuíram para minha formação e estiveram presentes durante minha vida e minha caminhada acadêmica. Este fato reafirma minha certeza de que nada se faz sozinho, muito menos uma dissertação. É por isso que quero compartilhar essa alegria com tantas pessoas que estiveram comigo nessa caminhada, algumas mais próximas, outras nem tanto, mas, nem por isso, menos importantes. Pessoas que sabem que a elaboração deste trabalho não teria acontecido se dependesse apenas de mim. Muitas foram as que contribuíram. Cada qual a seu modo, com suas particularidades, mas todas necessárias e imprescindíveis na construção do meu caminho. A todas essas pessoas companheiras, faço questão de agradecer, aproveitando esse espaço, pois, graças a elas cheguei até aqui.

À minha mãe Domingas (*in memoriam*), mulher extraordinária com quem aprendi as mais valiosas lições e que, desde que me lembro, batalhou muito para criar condições que possibilitassem a mim e meus irmãos o acesso à educação, enfrentando, de uma maneira destemida e brava, as adversidades impostas pelo cotidiano árduo em que viveu.

Ao meu amigo, amado e companheiro, João Clerton, que durante esta caminhada de mais de vinte anos, sempre esteve ao meu lado, acreditando em mim, mesmo antes d'eu fazer isso. Me incentivando e criando condições, nesse percurso de construção do trabalho, quando achei que não daria conta diante dos múltiplos afazeres que permeiam meu dia. Aceitando, sem reclamar, a luz acesa durante as incontáveis madrugadas. Enfim, me proporcionando pequenos e grandes momentos essenciais para recompor minhas forças, revelando seu amor e cuidado constantes.

Aos meus dois filhos, Bruno e Yuri, razão da minha vida, que me ensinaram, por sua existência, o significado de amor incondicional e por compreenderem a minha ausência em vários momentos de suas vidas, deixando de participar de suas dúvidas, alegrias e tristezas, durante esse percurso acadêmico.

Aos meus irmãos, Francisco de Franco, Francivam Rodrigues e Francisco Antônio pelo apoio e amor fraterno, mesmo nas situações de distância, o que não diminui o respeito que temos uns pelos outros.

À minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz, pela confiança, orientação segura, paciência e compreensão com a qual tratou minhas dúvidas e limitações. Agradeço por orientar a minha formação acadêmica desde a graduação viabilizando minha

formação intelectual e pessoal, proporcionando uma trajetória de confiança que me possibilitou desenvolver a pesquisa de mestrado. Não tenho palavras suficientes para expressar minha gratidão, admiração, respeito e afeto. Obrigada pelo privilégio de tê-la ao meu lado, conduzindo com maestria e competência, esse nosso trabalho.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação – Nuppege – por seu papel fundamental na minha formação, e por ser espaço coletivo de ação e materialização dos nossos estudos em atividade transformadora da realidade.

Às queridas companheiras de Nuppege: Marli Clementino Gonçalves, Samara de Oliveira Silva, Magna Silva, Francislene Castro, Valquira Macedo e Osmarina Moura (*in memoriam*), pela alegria da convivência nas salas de reuniões e corredores da UFPI, pela generosidade, apoio e incentivo durante esse processo. Obrigada por acreditarem em mim e trazer, sempre, palavras de força e determinação nos momentos que precisei.

Aos companheiros da 30ª turma de mestrado, especialmente aos amigos e amigas do curso que se tornaram companheiras de vida, Aliny, Elionaira, Michelle, Thaís, e aos queridos agregados Flávio André, Queiza, Jullyane e Lucine, sempre presentes, produzindo, criticando, ajudando uns aos outros, mesmo quando não havia tanto tempo para contribuições.

Às minhas queridas Julianas – Juliana Carvalho e Juliana Melo – e Nayara Matos, que num momento tão tumultuado para mim, foram mais que amigas, foram como filhas, ajudando no levantamento de informações imprescindíveis para o andamento da minha pesquisa. Gratidão imensa por mais esses braços esforçados e corações generosos que não mediram esforços para me ajudar.

À minha amiga maravilhosa, Roberta Karoline, mais uma cearense acolhida pelo Piauí, que me intimou a participar da seleção para o mestrado do PPGEd da UFPI, quando a ideia ainda era projeto para o futuro. Meu muito obrigada pelo encontro casual em um dos muitos corredores da UFPI.

À professora Márcia Aparecida Jacomini e ao professor Luís Carlos Sales, por terem compartilhado seus conhecimentos no momento da qualificação, indicando caminhos necessários para a melhoria desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), pela socialização de conhecimentos e ideias, objetivando oferecer excelência nos cursos do Programa, contribuindo com a qualificação de professores em todo o Nordeste.

À Coordenação e ao secretariado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, *campus* Petrônio Portela, por atenderem e orientarem prontamente as minhas dúvidas e solicitações.

À banca, composta pelos professores doutores: Márcia Aparecida Jacomini, Luís Carlos Sales e Antônia Almeida Silva. Agradeço, de antemão, pela disposição em participar da minha defesa, contribuindo para qualificação do meu trabalho com a partilha de seus conhecimentos.

Aos amigos de outros tempos e dos tempos atuais, que, mesmo não citados, fizeram ou fazem parte do meu percurso acadêmico, agradeço os momentos compartilhados de angústias e alegrias, palavras de incentivo e carinho nesse processo de construção e aprendizagem.

“Não é possível transformar uma realidade sem conhecê-la profundamente. Não é possível esse conhecimento sem o rigor da pesquisa. A abrangência e a profundidade da transformação dessa realidade podem depender da qualidade da pesquisa e da validade dos conhecimentos por ela produzidos”.

SILVIO ANCISAR SÁNCHEZ GAMBOA, 1987

DUARTE, Maria de Jesus Rodrigues. **O financiamento da educação nos programas de pós-graduação em educação do Nordeste: uma análise da produção do conhecimento nas universidades federais.** 2021. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender o panorama epistemológico da produção acadêmica em Financiamento da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades federais do Nordeste brasileiro, no período de 1990 a 2019. O estudo foi direcionado pelas seguintes questões norteadoras: Qual a configuração da produção em Financiamento da Educação nas teses e dissertações dos programas analisados? Quais os condicionantes da produção investigada, nas instituições foco da investigação, no que concerne às linhas de pesquisa e à produção acadêmica dos orientadores? Quais as perspectivas teórico-metodológicas que caracterizaram a referida produção? De abordagem quanti-qualitativa e de natureza documental, o trabalho insere-se entre os estudos de revisão que tratam sobre a produção do conhecimento na pós-graduação em educação, com atenção especial ao tema Financiamento da Educação. No procedimento metodológico, o estudo pautou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e adotou alguns critérios da Matriz Paradigmática (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987; 1998) e do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (TELLO; MAINARDES, 2015) para exploração das teses e dissertações sobre o tema Financiamento da Educação recolhidas em bancos de dados especializados. O referencial teórico apoiou-se em autores como Japiassu (1979), Sánchez Gamboa (1998; 2012; 2013), Bourdieu (1983; 2004), Araújo (2010), Tello e Mainardes (2015), Mainardes (2017; 2018a; 2018b) dentre outros, visando à compreensão da temática investigada como produto de um processo histórico e social. Os resultados mostraram um crescimento expressivo da produção na área, com prevalência de dissertações e concentração de estudos em algumas universidades. Foi constatada a presença de temáticas variadas no conjunto dos trabalhos, abordando as diversas formas de financiamento da educação, evidenciando que a escolha dos temas de pesquisa é algo contingencial, geralmente movido por interesses que são ao mesmo tempo científicos e políticos e que emanam dos agentes que estão, ou não, dentro do campo. Identificou-se, também, que os PPGEs que possuem linha de pesquisa direcionada à temática e que têm docentes que participam de pesquisas em redes colaborativas produziram mais sobre o tema investigado. Concernente às perspectivas teórico-metodológicas das teses e dissertações foco da investigação, foi possível apreender que há um quantitativo de autores que anunciaram o método adotado, mas a perspectiva e posicionamento epistemológicos não foram claramente evidenciados pela maior parte dos pesquisadores. Prevalece a abordagem quanti-qualitativa, com predomínio da análise documental, entrevista, questionário e diferentes tipos de observação como técnicas de coleta de dados. Pode-se concluir que houve o crescimento da produção em Financiamento da Educação; que a escolha dos temas de pesquisa está vinculada aos interesses científicos e políticos dos agentes do campo; e que as estratégias individuais e coletivas de pesquisa são, em sua maioria, pautadas por ações de cooperação entre os pesquisadores, contribuindo para o fortalecimento do financiamento da educação, como parte da política educacional e como um campo de conhecimento que está em processo de constituição no Nordeste brasileiro.

Palavras-chave: Financiamento da educação; Produção do conhecimento; Estudos de revisão; Análise teórico-metodológica; Política educacional.

DUARTE, Maria de Jesus Rodrigues. **The financing of education in graduate education programs in the Northeast: an analysis of knowledge production in federal universities.** 2021. 220f. Dissertation (Masters in Education) - Federal University of Piauí, Teresina, 2021.

ABSTRACT

The present research aimed to understand the epistemological panorama of academic production in Education Financing in Graduate Programs in Education of federal universities in Brazil's Northeast, from 1990 to 2019. The study was led by the following guiding questions: What is the configuration of production in Education Financing in the theses and dissertations of the analyzed programs? What are the conditions of the investigated production, in institutions focused on the investigation, regarding the lines of research and academic production of the supervisors? What theoretical-methodological perspectives characterized this production? With a quantitative-qualitative approach and a documentary nature, the work is included among the review studies that deal with the production of knowledge in graduate education, with special attention to the topic of Education Financing. In the methodological procedure, the study was based on content analysis (BARDIN, 2016) and adopted some criteria from the *Matriz Paradigmática* (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987; 1998) and the *Enfoque das Epistemologias da Política Educacional* (TELLO; MAINARDES, 2015) for exploration of theses and dissertations on the topic of Education Financing collected in specialized databases. The theoretical framework was supported by authors such as Japiassu (1979), Sánchez Gamboa (1998; 2012; 2013), Bourdieu (1983; 2004), Araújo (2010), Tello and Mainardes (2015), Mainardes (2017; 2018a; 2018b) among others, aiming to understand the theme investigated as a product of a historical and social process. The results showed an expressive growth in production in the area, with a prevalence of dissertations and concentration of studies in some universities. The presence of varied themes was found in the set of works, addressing the various forms of financing education, showing that the choice of research themes is something contingent, generally driven by interests that are at the same time scientific and political and that emanate from agents who are, or not, within the field. It was also identified that the PPGEs that have a line of research focused on the theme and that have professors who participate in research in collaborative networks produced more on the topic investigated. Concerning the theoretical-methodological perspectives of the theses and dissertations that are the focus of the investigation, it was possible to apprehend that there is a number of authors who announced the adopted method, but the epistemological perspective and position were not clearly evidenced by most researchers. The quantitative-qualitative approach prevails, with a predominance of document analysis, interviews, questionnaires and different types of observation as data collection techniques. It can be concluded that there was an increase in the production of Education Financing; that the choice of research themes is linked to the scientific and political interests of the agents in the field; and that individual and collective research strategies are, for the most part, guided by cooperative actions among researchers, contributing to the strengthening of education financing, as part of educational policy and as a field of knowledge that is in the process of being constituted in the Brazilian Northeast.

Keywords: Education financing; Knowledge production; Review studies; Theoretical-methodological analysis; Educational politics.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDB	Biblioteca Digital Brasileira
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Cacs	Conselhos de Acompanhamento e Controle Social
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CCE	Centro de Ciências da Educação
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cepal	Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC	Comitê Técnico-Consultivo
Defe	Departamento de Fundamentos da Educação
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
DGPB	Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil
EC	Emenda Constitucional
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FAP	Fundação de Amparo à Pesquisa
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fineduca	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GP	Grupo de Pesquisa

GPPEGA	Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem
GT 5	Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional Sigla não encontrada. Retire.
GTC	Grupo Técnico-Consultivo
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IC	Iniciação Científica
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Instituição Federal de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Linha de Pesquisa
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MP	Matriz Paradigmática
MTD-BR	Metadados para Teses e Dissertações – Brasil
NE	Nordeste
NPGED	Núcleo de Pós-Graduação em Educação
Nupes-USP	Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo
Nuppege	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação
PAE	Política de Assistência Estudantil
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PCCR	Plano de Cargo Carreira e Remuneração
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
Pnate	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proex	Programa de Excelência Acadêmica
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
PRPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Rbpae	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RI	Repositório Institucional
RJ	Rio de Janeiro
Scielo	<i>Scientific Electronic Library</i>
SESu	Secretaria de Educação Superior
SNCT	Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Ufpel	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unisul-SC	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIT	Universidade Tiradentes
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Total de teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES nordestinas (1990 – 2019).....	102
Tabela 2	Temas abordados nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação, nas IFES do Nordeste brasileiro (1990 – 2019).....	105
Tabela 3	Procedimentos metodológicos mais frequentes nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nas IFES do Nordeste (1990 – 2019)....	153
Tabela 4	Dimensão metodológica da pesquisa quanto ao tratamento e análise dos dados apresentados nas teses e dissertações dos PPGEs das IFES do Nordeste (1990 – 2019).....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Total de Programas de Pós-Graduação reconhecidos no Brasil por região – 2020.....	69
Quadro 2	Total de Programas de Pós-Graduação em Educação por região – 2020.....	74
Quadro 3	Planilha de caracterização geral das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES nordestinas (1990-2019)	97
Quadro 4	Planilha de classificação das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES nordestinas (1990-2019).....	98
Quadro 5	Planilha de dados dos orientandos e orientadores das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES nordestinas (1974-2020).....	98
Quadro 6	Estrutura organizacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas IFES do Nordeste – Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa – 2020	117
Quadro 7	Linhas de pesquisa dos PPGEs das IFES do Nordeste brasileiro com trabalhos sobre Financiamento da Educação (1990 – 2019).....	131
Quadro 8	Relação de grupos de pesquisa e docentes orientadores com produções sobre Financiamento da Educação por IFES nordestinas.....	137
Quadro 9	Relação dos projetos de pesquisa, IES e docentes participantes (1990-2019).....	139
Quadro 10	Base teórica enunciada nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES nordestinas (1990-2019).....	146
Quadro 11	Panorama metodológico das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nas IFES do Nordeste brasileiro (1990 – 2019).....	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução no número de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) no Brasil (2007–2020).....	75
Gráfico 2	Representatividade total de teses e dissertações sobre Financiamento da Educação, por IFES, no Nordeste brasileiro (1990–2019).....	103
Gráfico 3	Número de teses e dissertações sobre Financiamento da Educação, por ano, nas IFES do Nordeste brasileiro (1990–2019).....	104
Gráfico 4	Temas abordados nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação, nas IFES do Nordeste brasileiro (1990–2019).....	106
Gráfico 5	Número de trabalhos por orientador nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação, nas IFES do Nordeste brasileiro (1990–2019).....	132
Gráfico 6	Quantidade total de publicações a partir do levantamento dos currículos Lattes dos pós-graduandos e orientadores (1974–2020).....	134
Gráfico 7	Quantidade de publicações relacionadas ao Financiamento da Educação a partir do levantamento de currículos dos pesquisadores (orientandos e orientadores) vinculados às IFES do Nordeste (1974–2020).....	135
Gráfico 8	Orientadores com produções (livro autoral, capítulo de livro, artigos) sobre Financiamento da Educação (1974-2020).....	136
Gráfico 9	Referencial teórico enunciado nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nas IFES do Nordeste (1990–2019).....	145
Gráfico 10	Perspectiva epistemológica autodeclarada nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação produzidas nos PPGEs das IFES nordestinas (1990–2019)	148

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 A CIÊNCIA E O CAMPO CIENTÍFICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: PRINCIPAIS ABORDAGENS E CONSTITUIÇÃO DO CAMPO.....	29
2.1 A ciência e seus métodos: um breve histórico.....	29
2.2 A Epistemologia e os enfoques teórico-metodológicos de pesquisa na produção de conhecimento.....	32
2.3 A constituição do campo Política Educacional e sua contribuição na produção de conhecimento.....	42
3 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A REPERCUSSÃO DOS PNPgs NOS PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE.....	49
3.1 A Pós-Graduação no Brasil: alguns dados sobre o processo histórico de sua institucionalização.....	49
3.2 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação e suas repercussões na região Nordeste.....	56
3.3 A Pós-Graduação em Educação como campo de pesquisas no Nordeste brasileiro...	73
4 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PESQUISA EDUCACIONAL: O PERCURSO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO	79
4.1 Estudos de revisão na produção do conhecimento.....	79
4.2 O percurso teórico-metodológico da investigação.....	86
4.2.1 A caracterização da pesquisa	88
4.2.2 Organização e análise dos dados	93
5 O FINANCIAMENTO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE: AS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	101
5.1 As teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs do Nordeste brasileiro: um retrato da produção acadêmica	101
5.2 A importância das linhas de pesquisa dos PPGEs do Nordeste para o Financiamento da Educação.....	115
5.3 Como se produz conhecimento sobre Financiamento da Educação nos PPGEs do Nordeste brasileiro.....	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES.....	186

1 INTRODUÇÃO

Pensar em pesquisa é pensar no caminho que é construído reflexiva e sistematicamente ao se abordar um tema que suscita interesse. A pesquisa surge no mundo da necessidade humana, concreta, que, dada a sua complexidade, exige procedimentos sistematizados e rigorosos. Estes caminhos também são espaços de inovação e criatividade que se constroem cotidianamente. A pesquisa possui, como ponto de partida, um problema a ser solucionado e, como ponto de chegada, a elaboração de um novo conhecimento, um caminho que aponta novos rumos na construção de saberes.

O panorama da pesquisa em Educação protagonizado pelos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) é vastamente analisado na literatura (ANDRÉ, 2006; AZEVEDO; AGUIAR, 2001; GATTI, 1983; ROMANOWSKI, 2002; SÁNCHEZ GAMBOA, 1987). Salienta-se que o campo de estudos em educação abrange um grande conjunto de subáreas com características particulares e objetos de estudo diferentes (por exemplo: ensino, currículo, história da educação, gestão escolar, políticas educacionais, etc.), constituindo espaço de lutas e debates acirrados em virtude da grande diversidade de teorias e da composição de sua própria história (GATTI, 2003).

No que concerne, especificamente, à Política Educacional, vários são os estudos dentro dos PPGEs que abordam esse campo de investigação. Essas pesquisas produzem análises a respeito da produção acadêmica no contexto dos programas (BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2014), da teorização (FÁVERO; TONIETO, 2016), da delimitação do objeto (MENDES; PERRELA; CRUZ, 2019) e dos aspectos teórico-metodológicos (JACOMINI; CRUZ; MENDES, 2019; JACOMINI; SILVA, 2019). Tais estudos buscam apontar as características e tendências das pesquisas acadêmicas, elaborando indicativos para superação de lacunas ou dificuldades do campo em estudo, bem como trazendo à luz as questões teórico-metodológicas que perpassam a produção acadêmica em política educacional.

Dentro desse arcabouço de estudos que tratam da Política Educacional, o tema Financiamento da Educação vem crescendo consideravelmente nas produções científicas dos PPGEs das universidades públicas em geral (CURY, 2018; DAVIES, 2006; 2010; FÁVERO; BECHI, 2017; MELCHIOR, 1980; PINTO, 2000). Muitos estudos são elaborados no sentido de ponderar, criticar, historicizar e sugerir novos caminhos para o setor. O aumento das produções tem exigido o desenvolvimento de estudos que se debruçam sobre os diferentes aspectos da investigação sobre a temática. Neste sentido é que se observam trabalhos denominados de ‘estado da arte’, ‘estado do conhecimento’, ‘revisão bibliográfica’ ou mesmo

‘levantamentos bibliográficos’ sobre Financiamento da Educação, dos quais se destacam: Cruz e Jacomini (2017); Davies (2014); Duarte e Cruz (2019); Gomes *et al.* (2007); Jacomini e Cruz (2019); Santos (2016); Souza (2019); Velloso (2001); Yanaguita (2008). Nessa perspectiva, uma revisão do conhecimento produzido sobre um tema “é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43), contribuindo, sobremaneira, para aclarar o objeto foco do estudo.

Velloso (2001) discutiu a temática Financiamento da Educação dentro do conjunto de produções acadêmicas sobre política e gestão da educação em publicação coordenada por Wittmann e Gracindo (2001), que classificou os estudos em 11 categorias, a partir do levantamento de 922 trabalhos oriundos de banco de dados organizado por pesquisadores da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)¹.

Na categoria “Financiamento da Educação”, Velloso (2001) agrupou os trabalhos em dois tópicos macros. No primeiro, o pesquisador tratou do cenário internacional dos estudos sobre financiamento, abordando as origens de pesquisas sobre o tema na virada dos anos sessenta e sua vinculação primal a estudos que tratavam da economia da educação, mas que, “valendo-se fortemente das contribuições de outras áreas, como a *política da educação* e a *legislação do ensino*” (VELLOSO, 2001, p. 116, grifo do autor), ganhou autonomia. Nessa trajetória de consolidação da temática, Velloso (2001) esclarece que, no decorrer dos anos de 1980 e 1990, as questões custo-aluno, equidade, custos da educação, bolsas de estudos, empréstimos estudantis, privatização, avaliação e financiamento, ganharam destaque. No segundo tópico, Velloso (2001, p. 119-120) caracterizou as pesquisas em Financiamento da Educação usando “os tipos de recortes que dominam os objetos de estudo, depois os grandes temas transversais que os marcam e, finalmente, os principais tópicos tratados”, esboçando o cenário das pesquisas feitas no Brasil, apontando, em suas análises, que “praticamente todos os estudos tratam do financiamento pela ótica da alocação dos recursos ou da aplicação de verbas”

¹ Para levantamento e análise dos dados referentes à pesquisa de Wittmann e Gracindo (2001), foi mobilizada a rede nacional de pesquisadores da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) com o objetivo de identificar relatórios de pesquisa, livros e artigos que tratassem de política e gestão no período de 1991 a 1997. “A ideia de contemplar um horizonte bastante amplo de pesquisas realizadas, de forma extensiva, optou-se por tomar-se como base os resumos das produções acadêmicas referidas” (WITTMANN; GRACINDO, 2001, p. 12-13). As 922 pesquisas analisadas são decorrentes de dissertações de mestrado, teses de doutorado e pesquisas docentes que foram nucleadas em 11 grandes temáticas ou categorias, a saber: Escola, Instituições Educativas e Sociedade; Direito à Educação e Legislação; Políticas de Educação; Público e Privado na Educação; Financiamento da Educação; Municipalização e Gestão Municipal; Planejamento e Avaliação Educacionais; Profissionais de Educação; Gestão de Sistemas Educacionais; Gestão da Universidade e Gestão da Escola (WITTMANN; GRACINDO, 2001).

(VELLOSO, 2001, p. 123), e que menos de 30% se voltam para a discussão das fontes, receitas ou captação de recursos.

O artigo de Gomes *et al.* (2007) apresentou uma revisão de literatura sobre Financiamento da Educação com base em livros, artigos e relatórios técnicos das áreas educacionais, legislativas e econômicas produzidos no período de 1988 a 2004. Da análise de 190 trabalhos², os autores concluíram que a produção nessa área ocupa lugar de destaque e que há um interesse crescente das universidades sobre o assunto, especialmente sobre os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e sobre a vinculação, administração e escassez de recursos.

O estudo de Yanaguita (2008) analisou a produção de livros publicados entre 1991 e 2005, apontando o arcabouço legal da LDB nº 9.394/96 como um divisor de águas no fomento à produção de livros sobre Financiamento da Educação. A autora tomou como base a conjuntura do campo educacional e do mercado editorial para delimitar os períodos de análise da produção, considerando um momento de inércia (1991 a 1996), devido à incipiência de publicações sobre a temática (apenas 9 livros), e outro de aceleração (1997 a 2005), no qual “os saberes referentes ao financiamento da educação tiveram a produção e a circulação expandidas” (YANAGUITA, 2008, p. 6), com 32 livros publicados.

Ampliando os estudos anteriores, Davies (2014, p. 1) fez um levantamento bibliográfico extenso, de todas as produções com pretensão de “cobrir o maior número possível de textos sobre financiamento da educação no Brasil publicados entre 1988 e 2014”. Usou, como arcabouço, artigos em periódicos acadêmicos, livros, capítulos de livros, teses de doutorado e dissertações de mestrado, objetivando contribuir para uma visão geral da produção sobre o tema e apontar os aspectos explorados, facilitando, assim, o trabalho de futuros pesquisadores.

A pesquisa de Santos (2016) consistiu em estado da arte sobre Financiamento da Educação tendo como fontes a produção de 158 artigos nos periódicos acadêmicos da área da

² Os dados levantados por Gomes *et al.* (2007) pertenciam a periódicos classificados pelo Qualis e constantes do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Pro Quest. Também foram identificados trabalhos apresentados em encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e em relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (Nupes-USP) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Foram também arrolados documentos produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), pela Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe (Cepal) e pelo Banco Mundial. Focalizando o período de 1988 a 2004, foram escolhidos mais de dez livros e 190 artigos e relatórios publicados em papel e/ou eletronicamente (GOMES *et al.*, 2007).

educação categorizados pelo Qualis/Capes como A1, A2, B1 e B2, e 101 livros publicados sobre o tema no período de 1996 a 2010. Nessa pesquisa, o autor determinou duas categorias de análise: recursos orçamentários vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e recursos orçamentários não vinculados à MDE. Os resultados demonstraram que quase a totalidade das produções tratou dos recursos vinculados à MDE com ênfase no Fundef/Fundeb ou no controle estatal ou social sobre esses fundos (Conselhos de Acompanhamento e Controle Social – CACS e Tribunal de Contas) ou, ainda, nos recursos financeiros para educação básica e superior (público e privado). Apenas uma publicação abordou os recursos não vinculados à MDE, tratando especificamente sobre o salário-educação.

Cruz e Jacomini (2017) fizeram uma análise da produção em Financiamento da Educação a partir das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação, no Brasil, no período de 2000 a 2010, cujo critério de inclusão foi nota igual ou superior a cinco, concedida aos programas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no triênio finalizado em 2010. As autoras tiveram como objetivo construir um panorama a partir da análise dos resultados indicados nos resumos dos trabalhos elegíveis para a pesquisa. Elas constataram, a partir das conclusões das teses e dissertações analisadas, que havia uma reiteração das principais temáticas abordadas nesse tipo de pesquisa, como, por exemplo, Fundef/Fundeb, Controle Social dos Recursos, Financiamento da Educação básica e superior, dentre outros. As pesquisadoras concluíram que os estudos apontam para a necessidade de mais recursos para o Financiamento da Educação e que esse campo de estudo e pesquisa está em plena construção no Brasil.

Nessa mesma linha de pesquisa, o estudo de Duarte e Cruz (2019) analisou a produção acadêmica em Financiamento da Educação no período de 2000 a 2017 nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades nordestinas, apontando as características da produção sobre a temática, a partir da análise dos resumos dos trabalhos disponibilizados nos Repositórios Institucionais (RI) das instituições investigadas. No estudo, as autoras quantificaram o número de produções sobre Financiamento da Educação e trouxeram as principais temáticas abordadas nas teses e dissertações foco da pesquisa já informada. Os resultados encontrados evidenciaram um crescimento expressivo da produção na área e a presença dos temas Fundef/Fundeb como pano de fundo para as diversas formas de financiamento da educação em quase a metade do total de trabalhos analisados.

No trabalho de Jacomini e Cruz (2019), foram analisadas 56 teses e dissertações sobre Financiamento da Educação defendidas entre 2000 e 2010, coletadas no Banco de Teses da Capes. O estudo, de caráter documental, utilizou como fontes os resumos e as referências

bibliográficas das referidas pesquisas. As autoras dividiram a investigação em dois aspectos no que concerne à análise: um tratou das características gerais das pesquisas sobre Financiamento da Educação que compuseram o trabalho, tais como percentual de dissertações e teses, universidades e orientadores com maior produção na área e os temas mais abordados; na outra ponta, a caracterização das contribuições teóricas que tiveram maior presença nas pesquisas sobre Financiamento da Educação realizadas nos programas de pós-graduação no recorte temporal determinado.

Fechando a revisão dos estudos concernentes à temática, a pesquisa de Souza (2019) fez uma atualização do levantamento feito por Wittmann e Gracindo (2001), utilizando categorias³ próximas às dos autores citados e abarcando o período de 1998 a 2015. Suas fontes de pesquisa foram o repositório da *Scientific Electronic Library (SciELO)* e a *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*. Abordando a pesquisa em política e gestão da educação, o estudo faz um estado do conhecimento sobre o tema, com destaque para a categoria Financiamento da Educação, informando o crescimento de estudos que tratam da temática. No levantamento, feito de 1991 a 1997 (VELLOSO, 2001), o financiamento representou 2,7% do total dos trabalhos e, no período de 1998 a 2015, o tema chegou a 10,8%. Conforme as considerações do autor, a criação da política de fundos, iniciada em 1996 com o Fundef e, posteriormente, com o Fundeb, despertou o interesse dos pesquisadores para os recursos financeiros da educação básica pública no Brasil.

A consulta a esses trabalhos possibilitou um mapeamento geral das pesquisas sobre a temática e oportunizou, conforme indicado por Romanowski e Ens (2006, p. 41), “uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite” perceber “a evolução das pesquisas”, favorecendo a percepção dos enfrentamentos e limites dessas produções, que, apesar do grau de profundidade atingido, deixam lacunas que interessam diretamente à pesquisa empreendida. Nesse aspecto, esta pesquisa se justifica pela ausência de estudos de revisão sobre a produção em Financiamento da Educação nos PPGes do Nordeste (NE), sendo importante traçar um panorama sobre essa produção acadêmica visando compreender o que tem sido produzido e os caminhos percorridos na elaboração desses trabalhos. Outro fator relevante diz respeito à pouca produção de pesquisas que discutam os aspectos epistemológicos (teórico-

³ A pesquisa contempla um conjunto de 823 artigos categorizados em 12 grupos, a saber: Estado e Educação; Direito à Educação; Avaliação de Políticas e Programas Educacionais; Financiamento da Educação; Planejamento da Educação; Políticas de Avaliação Educacional; Gestão de Sistemas Educacionais; Gestão da Universidade; Gestão da Escola; Público e Privado na Educação; Trabalho Docente; e Estado da Arte/Estado do Conhecimento (SOUZA, 2019).

metodológicos) das produções acadêmicas no campo da política educacional – campo no qual está inserida a temática Financiamento da Educação – conforme apontado por estudos que analisaram dissertações e teses (BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2016; JACOMINI; CRUZ; MENDES, 2019; JACOMINI; SILVA, 2019; TONIETO; FÁVERO, 2020) e artigos em periódicos (MAINARDES, 2017; 2018a; TELLO; MAINARDES, 2015).

A realização da pesquisa sobre a produção no Nordeste decorre, também, da compreensão de que são imprescindíveis estudos que abranjam a realidade regional e que dialoguem com elementos nacionais, permitindo à comunidade científica compreender os processos de construção das pesquisas como fenômenos sociais abrangentes que se debruçam sobre elementos do mundo da necessidade, portanto sobre a produção de conhecimento a respeito da base material que viabiliza o direito à educação. A partir desta fundamentação, a relevância social e acadêmica deste trabalho está na sua colaboração para o preenchimento de uma lacuna existente nos estudos sobre este tema no recorte temporal (1990-2019) e espacial (Universidades Federais do Nordeste) determinado.

O tema abordado tem origem nas reflexões e inquietações provocadas ainda na graduação decorrentes da experiência desta pesquisadora como bolsista de Iniciação Científica (IC), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período de agosto de 2016 a julho de 2017, e como participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (Nuppege), vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação (Defe) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A experiência de pertencer a um núcleo de estudos que traz na especificidade da sua linha de pesquisa as políticas educacionais e que possui, dentre suas vertentes de estudo, o Financiamento da Educação, assim como o envolvimento com a pesquisa na IC fortaleceram a motivação pessoal de aprofundar os saberes acerca da produção de conhecimento nessa área.

Como pesquisadora da iniciação científica, desenvolveu a pesquisa intitulada *A produção acadêmica em Gestão e Financiamento da Educação*, vinculada à pesquisa *A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil: características e tendências (2000-2010)*, desenvolvida em rede nacional⁴. A experiência motivou a continuidade dos estudos no

⁴ Pesquisa financiada pelo CNPq/Capes, Edital nº 07/2011, sob coordenação da professora Márcia Aparecida Jacomini, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), e Antônia Almeida Silva, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com participação de mais seis pesquisadoras: Fani Quitéria Nascimento Rehem (UEFS), Isabel Melero Bello (Unifesp), Marieta Gouvêa de Oliveira Penna (Unifesp), Rosana Evangelista da Cruz (UFPI), Syomara Assuite Trindade (UEFS) e Valdelaine da Rosa Mendes, da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel). Em âmbito local, a pesquisa foi coordenada por Rosana Evangelista da Cruz (Docente no Programa

âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia (2014 a 2018), sob o título *A produção científica sobre financiamento da educação nos programas de pós-graduação em educação das instituições federais de educação superior do Nordeste brasileiro (2000-2017)*, cujo objetivo foi a identificação e análise panorâmica da produção sobre Financiamento da Educação nos repositórios institucionais dos programas de pós-graduação em Educação das universidades federais nordestinas, utilizando como base de análise os 53 resumos coletados nos sítios das instituições foco do estudo (DUARTE, 2018).

O envolvimento com o tema levou esta pesquisadora a propor sua continuidade como projeto de pesquisa para o mestrado em educação, uma vez que o estudo com base em resumos, embora tenha resultado na compreensão da temática Financiamento da Educação como parte essencial das políticas educacionais, campo de conhecimento em processo de construção, contemplou, parcialmente a produção acadêmica, pois foi limitado pelo período escolhido (2000-2017), pelas fontes (resumos) e pela base de dados (repositórios institucionais). Desse modo, no mestrado, foram tomados como base os levantamentos realizados por Duarte (2018), porém com período de produção maior (1990 a 2019), explorando outros bancos de dados e usando como fontes as teses e dissertações na íntegra. O uso desses critérios resultou em um quantitativo maior de trabalhos, possibilitando um panorama mais amplo da produção sobre Financiamento da Educação no Nordeste.

A investigação ora apresentada não pretende esgotar o levantamento sobre o tema estudado. Porém, partindo do recorte adotado na pesquisa, compreende que as fontes consultadas e o período escolhido oferecerão condições de apontar as principais tendências da produção acadêmica sobre Financiamento da Educação no Nordeste, contribuindo para compreensão de como a pesquisa sobre o tema, desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) das universidades federais, se insere no campo científico das políticas educacionais e como essa produção se articula para a constituição e fortalecimento do campo concernente.

A delimitação do estudo à produção dos PPGEs das universidades federais decorreu da impossibilidade de contemplar o conjunto das instituições de pós-graduação em educação nordestino, dentro das condições e prazos de conclusão do mestrado. Contudo, reconhece-se que as federais representaram 58% do total de 38 programas da região, em 2020 (BRASIL, 2020b), e que existem trabalhos sobre financiamento da educação em programas de outras

de Pós-Graduação em Educação da UFPI), orientadora da Iniciação Científica, com a participação das docentes Marli Clementino Gonçalves (UFPI) e Maria do Socorro Soares (UFPI).

áreas de conhecimento, ficando como desafio para pesquisas posteriores contemplar o conjunto da produção no Nordeste do país.

A pesquisa ora desenvolvida não se classifica como um estado da arte ou estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) sobre Financiamento da Educação porque, nesse tipo de estudo, pretende-se quantificar e sistematizar a produção catalogada, visando apontar as lacunas existentes e possíveis (re)direcionamentos para pesquisadores da área. Esta pesquisa insere-se entre os estudos de revisão que tratam sobre a produção do conhecimento na pós-graduação em educação, com atenção especial ao tema Financiamento da Educação, contribuindo para a compreensão da constituição e fortalecimento da referida temática dentro do campo das políticas educacionais, a partir da análise de um conjunto de trabalhos, que “resultaram de investigações de natureza teórica ou empírica, tendo como foco a análise do referencial teórico-epistemológico que a fundamentou, e outros elementos teórico-epistemológicos relevantes” (MAINARDES, 2018a, p. 3), buscando compreender os meandros da pesquisa e as tendências teórico-epistemológicas dos estudos.

Para compreender a produção do conhecimento sobre Financiamento da Educação, expressa nas dissertações e teses, fez-se necessário apresentar as questões orientadoras, cujos elementos comuns permitiram direcionar o desenvolvimento do estudo, pois, segundo Sánchez Gamboa (2013, p. 110), “listar essas diversas indagações é uma estratégia que ajuda a criar uma visão ampla da problemática”, facilitando a seleção das “mais pertinentes, as mais bem-elaboradas, com maior clareza e concretude”, formando um quadro de perguntas qualificadas e problematizadoras. As questões suscitadas foram: Como se tem produzido conhecimento sobre Financiamento da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Federais da região Nordeste? Quais as perspectivas teórico-metodológicas implicadas nas teses e dissertações desses Programas? Quais métodos e técnicas de pesquisa foram adotados nas produções selecionadas? Qual o perfil acadêmico e profissional dos pesquisadores sobre Financiamento da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Federais da região Nordeste? Quais as motivações expressas pelos pós-graduandos em suas teses e dissertações para a escolha do objeto de pesquisa? Como se estabelecem as relações entre os pesquisadores do Financiamento da Educação dos Programas de Pós-Graduação em Educação (orientandos e orientadores) e grupos, linhas, núcleos e redes de pesquisa? Quais são os temas mais abordados nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação no Nordeste brasileiro? Qual a importância e as contribuições dos estudos de revisão para a constituição do campo política educacional e o fortalecimento da temática Financiamento da Educação como parte desse campo? Quais os principais resultados das pesquisas por temática enfrentada?

A partir dos questionamentos iniciais, foi possível sintetizá-los nas seguintes questões problematizadoras do estudo: Qual a configuração da produção de conhecimento em Financiamento da Educação nas teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades federais nordestinas? Quais os condicionantes da produção investigada, nas instituições foco da pesquisa, no que concerne às linhas de pesquisa e produção acadêmica dos pesquisadores dessas IFES? Quais as perspectivas teórico-metodológicas que caracterizam as produções acadêmicas que tratam do Financiamento da Educação no Nordeste brasileiro?

O estudo se propõe analisar tal problemática a partir de uma perspectiva dialética de pesquisa, com base em autores como Araújo (2010), Bourdieu (1983; 2004), Japiassu (1979), Sánchez Gamboa (1998; 2012; 2013), Stremel (2016), Mainardes (2018b), Mainardes e Tello (2016), Tello e Mainardes (2015), dentre outros, visando à compreensão da constituição da temática em foco como produto de um processo histórico e social. De abordagem quanti-qualitativa e de natureza documental, o trabalho insere-se entre os estudos de revisão que tratam sobre a produção do conhecimento na Pós-Graduação em Educação, com atenção especial ao tema Financiamento da Educação. No procedimento metodológico, o estudo pautou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e adotou alguns critérios da Matriz Paradigmática (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998; 2012; 2013) e do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (MAINARDES, 2018b; MAINARDES; TELLO, 2016; TELLO; MAINARDES, 2015) para exploração das teses e dissertações sobre o tema Financiamento da Educação recolhidas em bancos de dados especializados.

Dessa forma, no intuito de compreender a produção do conhecimento sobre Financiamento da Educação e asseverar conhecimentos científicos a partir das questões problematizadoras já especificadas, este estudo se pautou pelo seguinte objetivo geral: Compreender o panorama epistemológico da produção acadêmica em Financiamento da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste brasileiro.

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: caracterizar a produção em Financiamento da Educação, nas teses e dissertações dos PPGs das universidades federais do Nordeste brasileiro; identificar os condicionantes da produção de conhecimento em Financiamento da Educação, nas instituições investigadas, no que concerne às linhas de pesquisa e produção acadêmica dos pesquisadores dessas instituições; e analisar as perspectivas teórico-metodológicas que caracterizam essas produções acadêmicas.

Essas questões e objetivos orientaram a organização do texto que se encontra estruturado em seis capítulos, conforme explicitado a seguir: o primeiro capítulo consiste nesta

introdução, o segundo, na apresentação de um quadro teórico que estabelece historicamente as perspectivas epistemológicas, tendo como base Vieira Pinto (1969) e Sánchez Gamboa (2012) para construção do conhecimento científico, buscando inserir a teoria dos campos de Bourdieu (1983) nesse panorama. O terceiro capítulo oferece uma análise do processo de implementação, ampliação e legitimação da pós-graduação no Brasil e na região Nordeste com foco especial nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). O quarto capítulo apresenta o percurso teórico-metodológico da pesquisa, inserindo no contexto os tipos de estudos de revisão na produção do conhecimento. O quinto capítulo consiste na apresentação e análise de dados levantados empiricamente para a pesquisa, visando fornecer um panorama epistemológico da temática Financiamento da Educação dentro dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades federais da região Nordeste. Nas considerações finais, sexto e último capítulo, é resgatada a problemática da pesquisa e condensados os resultados da investigação realizada.

2 A CIÊNCIA E O CAMPO CIENTÍFICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: PRINCIPAIS ABORDAGENS E CONSTITUIÇÃO DO CAMPO

Este capítulo tem como objetivo, inicialmente, fazer um breve histórico sobre os conceitos elementares de ciência, sua relação com o senso comum e a filosofia, e discutir a importância do método científico na produção de conhecimento. Nesse sentido, busca revelar as primeiras aproximações teórico-metodológicas que permeiam a investigação ora apresentada.

2.1 A ciência e seus métodos: um breve histórico

Desde os pré-socráticos, o conhecimento é um tema que está presente na história da filosofia e permeia a reflexão da maioria dos filósofos. Para Vieira Pinto (1969, p. 13), o conhecimento é “um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial”, permitindo, através da conquista de sua racionalidade, o domínio, a transformação e a adaptação da natureza “às suas necessidades”.

Vieira Pinto (1969, p. 13) esclarece que o conhecimento é um ato de apreensão da realidade que se inicia nos primórdios da evolução biológica, alcançando as formas mais complexas da escala animal, e que “em sua manifestação superior se revela pelo surgimento de ideias na consciência humana”, reflexo da realidade no pensamento ou concreto pensado. Essas ideias, na etapa mais elevada, se multiplicam via execução da pesquisa científica que, segundo o autor é o “momento culminante” do conhecimento.

O conhecimento existe desde que a organização da matéria começa a tomar o caráter que a diferenciará, enquanto sistema vivo, do restante da natureza, que permanecerá inerte. É um dado indisputável da ciência que a matéria existe e sempre existiu em estado de transformação permanente, que uma parte dela se diferencia num processo particular, que constitui a evolução biológica, geradora de todos os seres vivos (VIEIRA PINTO, 1969, p. 16).

Dessa forma, Vieira Pinto (1969) esclarece que o conhecimento é um fato biológico na sua gênese e que a matéria inerte faz parte do mundo e o acompanha passivamente em todas as transformações mecânicas, físicas e/ou química. Contudo, o ser vivo, qualquer que seja, age de modo diferente, buscando o domínio do mundo que encontra. Assim, o aparecimento da vida e do conhecimento constituem um salto qualitativamente novo da evolução da matéria. O filósofo argumenta que, na culminância de todo o processo que resulta em conhecimento, está a pesquisa científica, cuja finalidade última é “dotar a consciência de novas ideias, representativas de conteúdos até então ignorados da realidade exterior” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 13). Segundo o autor,

Somente considerando a pesquisa e a interpretação da realidade como um momento, embora o culminante, do processo pelo qual a matéria se constitui num sistema vivo em evolução, encontraremos o terreno firme em que assentar nossas análises e indagações, e de onde igualmente brotarão as ideias gerais, as categorias lógicas, que nos permitirão abordar o problema gnosiológico e resolvê-lo racionalmente (VIEIRA PINTO, 1969, p. 14).

Compreende-se que, para discutir a pesquisa científica, enquanto interpretação da realidade na produção do conhecimento, é necessário colocá-la numa perspectiva ampla (totalidade), racionalizando seus objetivos e em quais circunstâncias sociais se realiza, percebendo-a como parte essencial do “processo contínuo e incessante de conquista do conhecimento do mundo pelo homem, no qual unicamente o *ato indagador* encontra explicação lógica e existencial” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 14, grifo nosso).

Nesse caminho, Sánchez Gamboa (2013) apresenta o ato indagador (a pergunta) como a necessidade primeira para o avanço do conhecimento. Colocada aqui como ponto de partida para qualquer investigação científica, uma pergunta-problema ou pergunta-síntese, trará em si uma tensão interna, uma questão problematizadora que deverá estar calcada no mundo das necessidades, na concreticidade, trazendo possibilidades de mudanças para a sociedade. Sánchez Gamboa (2013) recorre a Bachelard (2006), que esclarece sobre a necessidade de formular perguntas problematizadoras para a construção do conhecimento científico. Para o filósofo,

É preciso, antes de tudo, saber formular problemas. E, diga-se o que se disser, na vida científica os problemas não se formulam a si próprios. É precisamente o *sentido do problema* que dá a marca do verdadeiro espírito científico. Para um espírito científico, todo o conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é natural. Nada é dado. Tudo é construído (BACHELARD, 2006, p. 166, grifo do autor).

Apreende-se do excerto que o conhecimento resulta da relação básica entre perguntas e respostas que pode ser entendida como uma relação dialética de unidade de contrários. Pela unidade de contrários, “pergunta e resposta são dois elementos opostos que se negam mutuamente” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 95). Ainda segundo esse autor,

Quando temos a pergunta é porque não existe resposta e quando temos a resposta é porque a pergunta foi superada e já não faz sentido. A pergunta nega as respostas já dadas. Se o pesquisador obtém a resposta e a aceita como sendo a mais válida e pertinente para o problema estudado, e ainda desiste de novas buscas, então está negando a possibilidade de novas perguntas. Mas se a resposta não é satisfatória, então, precisa ser negada, permitindo a geração de novas perguntas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 95).

Assim, a dialética entre elementos que se contrapõem e se negam gerando essa tensão de contrários sobre determinado objeto ou fenômeno tem como resultado a produção de

conhecimento sobre esse objeto ou fenômeno. Segundo o autor, “o conhecimento é o resultado da unidade dialética entre perguntas e respostas sobre esse mesmo objeto sob condições materiais, sociais e históricas específicas” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2009, p. 11). Compreende-se, assim, que o conhecimento não decorre de fenômenos autônomos, que independem do sujeito, mas é fruto da relação dialética e dinâmica entre sujeito e objeto, pois “o conhecimento não provém nem da sensação, nem da percepção sozinhas, mas da ação integral do sujeito” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 39), uma vez que a realidade se apresenta como um campo de atividade prática.

O conhecimento científico parte de uma realidade concreta (o concreto real) que existe independente da consciência do sujeito. É a partir dessa realidade que o pensamento constrói o objeto do conhecimento, num processo de apropriação desse real. O objeto se constrói através de elementos abstratos (o abstrato) que o sujeito articula (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 40).

Essa reflexão coloca o conhecimento como uma ação real que parte dos sujeitos e acontece num contexto histórico, determinado através da mediação de representações e categorias do pensamento “que determinam a realidade” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 40), e com a qual se constitui uma relação de conhecimento e articulação com o real.

A busca pelas explicações lógicas sobre realidade sempre permeou as aspirações humanas. Essa procura se manifesta através de diversas explicações da realidade, assim como se explicam os mitos, os ritos, o senso comum, a religião e filosofia. Nesse contexto, a *episteme* (ciência) tem sido considerada como “a provedora de um conhecimento aplicável que permite ao homem o domínio da natureza” (ARAÚJO, 2010, p. 14), modificando a história da civilização. Para Araújo (2010), ao se conceituar ciência, é necessário considerar três fatores: que toda ciência é composta por um conjunto de teorias e hipóteses a serem resolvidas, que possui objeto próprio de pesquisa e que possui um método, caminho sem o qual seria impossível produzir conhecimento científico.

O método, como indica a palavra, é um caminho, um conjunto de regras e procedimentos comuns a várias ciências, que permitem obter explicações, descrições e compreensão, sendo a compreensão mais adequada para as ciências humanas. [...] o método poderá ser o da observação e descrição, o da experimentação, o da construção de sistemas formais e modelos explicativos, o do levantamento e teste de hipóteses, com explicações através de leis e/ou teorias (ARAÚJO, 2010, p. 16).

Essa autora acrescenta que o método pode ser dedutivo, indutivo ou ambos, e que o uso de um ou mais desses métodos resulta em conhecimentos acerca de um determinado recorte da realidade que, suscetíveis a algum tipo de validação, são traduzidos em conhecimento científico, pois este “busca metodicamente explicações que forneçam um modelo de realidade

traduzido em leis e teorias” (ARAÚJO, 2010, p. 16). Dessa forma, o conhecimento científico se diferencia do senso comum ao exigir um método que permita obter explicações acerca de um fenômeno que culminará em algum tipo de confirmação ou refutação, ou seja, de validação. O senso comum (*doxa*) pode produzir conhecimentos que funcionam e possuem um certo nível de exatidão, porém não tem necessidade de explicar os princípios que estão por detrás de suas descobertas.

Para Sánchez Gamboa (2013), à medida que os saberes do senso comum se tornaram insuficientes para oferecer respostas ao mundo da necessidade dos homens, surgiu, proposta pelos primeiros filósofos gregos a partir do século VI a.C., a *sofia* (sabedoria) e a *episteme* (ciência) como o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado e como forma de disciplinar as buscas por respostas mais confiáveis e válidas em alternativa ao saber opinativo, uma vez que ofereceria “respostas disciplinadas e rigorosamente controladas de acordo com a lógica e o método geométrico” (SANCHEZ GAMBOA, 2013, p. 51) e submetidas à validação pública.

Essas exigências se tornaram princípios básicos no processo de produção do conhecimento da ciência moderna, compostos por dois elementos fundamentais, o sujeito e o objeto, numa relação mediada pelo método, cuja resposta, entendida como resultado do processo, é articulada a outros elementos numa perspectiva de totalidade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013). Para o autor, o conceito de método “supõe a relação entre um ponto de partida e um ponto de chegada, um trajeto, um percurso e uma distância entre esses dois pontos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 61), que permitem verificar os processos e constatar os erros, ou não, no percurso. O método científico deve garantir a possibilidade de validar e revalidar a experiência, tirando-a do senso comum e categorizando-a como conhecimento científico.

Portanto, ao investigar ou estudar qualquer fenômeno, seja das ciências biológicas naturais ou das ciências sociais, a pessoa que utiliza o método científico está pensando cientificamente. E pensar cientificamente é pensar criticamente a realidade e, no bojo, as relações entre sujeito e objeto que são definidas pelas concepções desses dois elementos essenciais na construção do conhecimento e explicitadas pelo método, que é o mediador do processo.

2.2 A Epistemologia e os enfoques teórico-metodológicos de pesquisa na produção de conhecimento

No intuito de situar, dentro deste trabalho, o termo epistemologia, buscou-se auxílio nas reflexões do filósofo Hilton Ferreira Japiassu (1979) para esclarecer o referido termo e os

conceitos que ele traz sobre o assunto. O termo “epistemologia” é composto pelas palavras de origem grega *episteme* (ciência) que, especialmente a partir de Platão, remete ao conhecimento metódico e sistemático, portanto ao conhecimento científico, e *logos* que significa estudo, discurso, ou seja, o termo significa basicamente discurso sobre a ciência (JAPIASSU, 1979). Em seus escritos filosóficos, o referido autor traz uma definição ampla para epistemologia, pois a considera “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (JAPIASSU, 1979, p. 16).

Para melhor compreensão da definição do termo pelo filósofo, é importante trazer à luz suas definições de saber e ciência. Segundo Japiassu (1979), todo um conjunto de conhecimentos adquiridos de forma metódica e com condições de ser mais ou menos sistematicamente organizados e transmitidos por um processo pedagógico de ensino, poderá ser considerado saber (não o saber de ordem prática, mas o saber de ordem intelectual e teórica). Como ciência, ele considera o conjunto das aquisições intelectuais que façam uso das matemáticas em maior ou menor escala.

O termo “epistemologia”, segundo Japiassu (1979), mesmo parecendo ser antigo, surgiu no vocabulário filosófico a partir do século XIX. Tradicionalmente, a epistemologia foi considerada por alguns estudiosos como uma disciplina no interior da filosofia, mas que possui um discurso epistemológico ambíguo, pois encontra, na filosofia, seus princípios e, na ciência, seu objeto. Nessa concepção tradicional, Japiassu (1979) apresenta o conceito posto pelo filósofo francês André Lalande, em seu *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*, no qual define a epistemologia como

[...] a filosofia das ciências, mas com um sentido mais preciso. Ela não é, propriamente falando, o estudo dos métodos científicos, os quais pertencem à metodologia. Também não é uma síntese, ou uma antecipação conjectural das leis científicas (à maneira do positivismo ou do evolucionismo). Essencialmente, a epistemologia é o estudo crítico dos *princípios*, das *hipóteses* e dos *resultados* das diversas ciências. Semelhante estudo tem por objetivo determinar a origem lógica (não psicológica) das ciências, seu *valor* e seu *alcance* objetivos (JAPIASSU, 1979, p. 25, grifo do autor).

Nessa concepção tradicionalista, a epistemologia é confinada aos limites do discurso filosófico e, na apreensão dessa definição, o filósofo “usaria a ciência como simples pretexto para filosofar” (JAPIASSU, 1979, p. 25), tornando interesseira a relação da filosofia com a ciência e usando-a para seus próprios fins. Tal fato se torna claro nas três funções atribuídas à filosofia das ciências, que são: a) situar o lugar do conhecimento científico dentro do domínio do saber; b) estabelecer os limites do conhecimento científico; e c) buscar a natureza da ciência.

Para Japiassu (1979), essas características partem do postulado de que o conhecimento é um fato, desprezando suas condições concretas de elaboração, de gênese e de organização, ignorando que o conhecimento, é um processo e não um dado adquirido.

Conforme o autor, deriva daí a importância de compreender que é tarefa da epistemologia sair dessa concepção tradicional, conhecer esse devir e analisar todas as etapas de sua estruturação que propiciam sempre um conhecimento provisório, nunca definitivo. Neste sentido, a epistemologia, diferentemente da filosofia clássica do conhecimento, tem a função de submeter a prática dos cientistas a uma reflexão e toma por objeto não mais uma ciência feita, mas uma ciência em seu processo de gênese e de formação (JAPIASSU, 1979).

Importante ressaltar que a filosofia, até o advento da ciência moderna, era o saber por excelência e, juntamente com a ciência, formavam um único campo racional. Foi em fins do século XVII que o método indutivo-experimental, descoberto por Galileu, foi eleito como o caminho capaz de explicar fatos e estabelecer procedimentos para a criação da primeira grande teoria na Física, elaborada por Isaac Newton (1642-1727). A partir dessas explicações, organizadas de acordo com o método científico, surgiram todas as ciências da natureza e a filosofia teve seu campo de atuação delimitado em função do conhecimento científico (ARAÚJO, 2010).

As ciências passaram a fornecer explicação sobre a estrutura do universo físico, sobre a constituição dos organismos e, mais recentemente, sobre o homem e a sociedade. A filosofia passou a abranger setores cada vez mais restritos da realidade, tendo, no entanto, se tornado cada vez mais aguda em suas indagações. [...] a filosofia perdeu certos domínios da realidade que eram pensados sob o modo das categorias da razão especulativa, porém, ganhou em aprofundamento com uma abordagem crítica do ser e do saber, aí incluindo-se como tema de problematização a própria ciência (ARAÚJO, 2010, p. 24 - 26).

Portanto, cabe à filosofia a reflexão, a problematização, a interpretação e o questionamento ao já sabido, ao estabelecido. Ela não possui um método de validação de seus enunciados, pois não tem como objetivo explicar metodicamente, por leis e teorias, o conhecimento (ARAÚJO, 2010).

Sánchez Gamboa (1998) promove uma discussão a respeito da diferença e/ou das semelhanças entre a Epistemologia e a Teoria do Conhecimento. O autor traz os diversos momentos históricos em que Epistemologia e Teoria do Conhecimento foram colocadas no mesmo bojo, em posições contrárias, ou até mesmo tratadas como “especulação, metafísica ou jogo verbal sem significação cognitiva”, reduzindo a Epistemologia à “análise lógica da ciência” e excluindo “a possibilidade de fazer uma reflexão epistemológica sobre o sentido do

conhecimento científico, a partir da Teoria do Conhecimento” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 12). Para o autor, que define Epistemologia como Teoria da Ciência igual à Teoria do Conhecimento, a recuperação proposta por alguns filósofos, como Bachelard, Piaget e Habermas, que criticam a postura de separação entre filosofia e ciência e propõem uma recuperação do sentido e do conteúdo da Epistemologia, foi vital para a reconstrução da relação entre Filosofia e Ciência⁵.

Segundo Sánchez Gamboa (1998, p. 16), a relação que existia entre a filosofia e a ciência

[...] se reconstrói crítica e reflexivamente na epistemologia dialética, entendida esta, como o estudo sistemático que encontra na Filosofia Materialista seus princípios e na produção científica seu objeto. A epistemologia dialética, além de restaurar as relações entre a Filosofia e a Ciência, tem como objetivo resgatar o primado do sujeito e do objeto e sua inter-relação no processo do conhecimento humano.

É neste sentido que Japiassu (1979)⁶ expõe algumas conclusões sobre a natureza da epistemologia, compreendendo que seu conceito não tem uma significação rigorosa e unívoca e que ela não tem a pretensão de impor dogmas aos cientistas. Ao invés disso, cabe à epistemologia estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos, mais precisamente as leis de produção desses conhecimentos sob vários pontos de vista (linguístico, sociológico, ideológico, etc.), o que mostra seu caráter interdisciplinar.

Desse modo, a epistemologia, a partir da dialética materialista, pode ser compreendida como um estudo crítico-reflexivo dos processos do conhecimento humano e possui elementos que, aplicados à pesquisa científica, possibilitam questionamentos e análises dessa atividade essencial para o desenvolvimento das ciências e ainda fornecem subsídios para o aprimoramento da pesquisa básica. Os estudos epistemológicos, além de abordar os problemas gerais das relações entre filosofia e ciência, servem como ponto de encontro entre elas. Portanto, o estudo epistemológico da pesquisa educacional interessa-se pelas diferentes maneiras de construção do objeto científico, pelo método que articula sujeito e objeto, além dos diversos modos de interpretar a realidade (cosmovisão), que se expressam em abordagens teórico-metodológicas estruturadas na prática investigativa (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, 2013).

Diferentes visões de mundo determinam diferentes métodos. Os diversos métodos podem ser agrupados pela estruturação das maneiras de abordar os problemas, ou de iniciar os processos de formular as perguntas que motivaram

⁵ Para maior compreensão dos termos Epistemologia e Teoria do Conhecimento, a partir das concepções dos filósofos Bachelard, Piaget e Habermas, remete-se o leitor para o Capítulo 1 “Elementos para uma leitura do objeto”, de Sánchez Gamboa (1998, p. 11-22).

⁶ Hilton Japiassu (1934 – 2015) faz uma discussão profícua sobre o estatuto da epistemologia, em seu livro “Introdução ao pensamento epistemológico”, no capítulo “O que é a epistemologia” (JAPIASSU, 1979, p. 21 – 39).

a construção do conhecimento. A ciência moderna, que trabalha com uma diversidade muito grande de métodos, pode ser organizada em várias abordagens teórico-metodológicas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 69).

Nesse contexto, apreende-se que uma produção científica em educação, com várias opções epistemológicas, tende a enriquecer a dinâmica da produção, melhorar a definição metodológica e aprofundar a reflexão sobre a problemática educativa. Sánchez Gamboa (2012), baseado em Habermas (1983)⁷, considera três grandes abordagens da ciência moderna, de acordo com a aproximação do sujeito em relação ao objeto: a abordagem empírico-analítica, a abordagem fenomenológica-hermenêutica e a abordagem crítico-dialética.

Ainda na linha de pensamento de Habermas (1983), Sánchez Gamboa (2012) esclarece que esses enfoques correspondem aos três tipos de interesses humanos que orientam a produção do conhecimento científico: o técnico de controle (trabalho), que corresponde ao conjunto lógico trabalho-técnica-informação em que está subentendido o enfoque empírico-analítico; o dialógico de consenso (linguagem), que corresponde ao conjunto linguagem-consenso-interpretação em que está implícito o enfoque fenomenológico-hermenêutico; e o crítico emancipador (poder) que corresponde ao conjunto poder-emancipação-crítica em que está subjacente o enfoque crítico-dialético.

Para o autor, no enfoque empírico-analítico, o interesse que motiva a pesquisa é o técnico e de controle, e a investigação é planejada para prover informações que permitam manipular e controlar os objetos de estudo. No enfoque fenomenológico-hermenêutico, o interesse é o consenso, e a investigação tem como objetivo as formas de interação e comunicação dos sujeitos e a compreensão da intersubjetividade revelada nos discursos, gestos, textos, etc. E quando o interesse que orienta o estudo é o crítico emancipador, tem-se o enfoque crítico-dialético com vistas a uma atividade intelectual reflexiva que desenvolva a práxis como atividade transformadora da realidade.

À medida que se tem como objeto de estudo a produção de conhecimento em Financiamento da Educação e que, articuladamente, é proposta a abordagem crítico-dialética e a análise epistemológica com base nas características teórico-metodológicas da produção acadêmica em foco, considera-se necessário discorrer, mesmo que brevemente, sobre essas abordagens classificadas por Sánchez Gamboa (1998)⁸, compreendendo que elas (empírico-

⁷ HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 278-312 (Os Pensadores).

⁸ Sánchez Gamboa (1998) utiliza a classificação paradigmática (abordagem empírico-analítica, abordagem fenomenológica-hermenêutica e abordagem crítico-dialética), como forma de agrupar a produção do conhecimento em pesquisa educacional em três grandes abordagens teórico-metodológicas, considerando as especificações e os fundamentos epistemológicos comuns nas produções.

analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética) são as mais representativas da pesquisa no campo das ciências sociais.

As abordagens empírico-analíticas têm como principal representante a corrente denominada de positivista, característica dos que apresentam uma visão idealista do mundo e consideram que a ciência deve apoiar-se basicamente na realidade empírica. Adotam uma linguagem formal, baseada em enunciados (leis) de modo a produzir conhecimento objetivo, com o mínimo de interferência do pesquisador, ou seja, seguindo o princípio da neutralidade axiológica, isto é, a não adesão a valores, conforme proposto pela sociologia positivista (ARAÚJO, 2010).

O processo de construção do conhecimento científico, na abordagem empírico-analítica, utiliza um discurso hipotético-dedutivo e busca relações de causalidade que expliquem os fatos ou objetos. O caminho se orienta do todo para as partes, do geral para o particular, assim o objeto é delimitado, dividido em partes, reduzido a categorias numéricas e controlado por meio de sistemas de variáveis.

O conceito de ciência, implícito nesse grupo de pesquisas, refere-se à procura das causas e condicionantes dos fenômenos conseguidos através do experimento, à definição e verificação da inter-relação de variáveis (ou não), controladas estatisticamente; à descoberta dos efeitos de umas variáveis sobre outras através do controle experimental. O conceito de ciência refere-se, também, à verificação de hipóteses propostas, à sistemática de isolar as variáveis através do experimento para melhor observar seus efeitos, e à explicação dos fenômenos conhecendo suas causas. [...] A realidade aparece, nessas pesquisas, como cenário, ambiente externo, condições externas ao indivíduo ou fatores sociais e ambientais (variáveis de contexto) que influenciam seu comportamento (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 91-92).

São pesquisas com preocupação sincrônica, pois concebem os fenômenos estudados em cenário fixo, separando o objeto do seu contexto na tentativa de que as variáveis intervenientes sejam controladas e não alterem o experimento. A cientificidade dos estudos com orientação positivista se fundamenta na confiabilidade dos instrumentos de coleta, sistematização e análise dos dados (cuja amostra deve ter caráter aleatório), que geralmente são quantificados e tratados estatisticamente nos processos metodológicos. Os estudos com esse enfoque utilizam técnicas predominantemente quantitativas com vistas a garantir a objetividade dos dados de origem empírica. Esse modelo exige o afastamento do sujeito em relação ao objeto ou fenômeno estudado (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

A abordagem fenomenológica-hermenêutica, segundo Sánchez Gamboa (2012), também prioriza uma visão idealista de mundo. Para esse tipo de abordagem, o conhecimento está centralizado no sujeito. O processo de construção do conhecimento é o indutivo e vai das

partes para o todo, do particular para o geral. Essa abordagem exige a aproximação e a identificação do sujeito com o objeto, que se revela nos significados que interpreta com relação ao fenômeno estudado (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). Para a fenomenologia, os critérios de cientificidade se fundamentam na compreensão dos fenômenos a partir do próprio método fenomenológico-hermenêutico, que possui como base: a reflexão criativa do autor a partir dos dados empíricos; a lógica da interpretação ao buscar descobrir o significado e perceber a essência no aparente; e a busca, através da leitura, a partir do contexto histórico, por fundamentos que explicitem as contradições existentes entre o que é oficialmente declarado e o que a realidade concreta evidencia. Nessa abordagem, a ciência é entendida como

A compreensão dos sentidos, a compreensão da dimensão simbólica dos fatores componentes de um todo significativo e a captação dos diversos significados dos fenômenos através de uma estrutura cognitiva. Levantamento dos pontos significativos das experiências de valor, das vivências cotidianas, dos sentimentos dos aspectos cognitivos, visando à compreensão desses fenômenos em sua totalidade significativa (contexto mais amplo, visão de mundo etc.), compreensão que se dá a níveis de discernimento e julgamento da realidade cada vez mais aprimorados. O fenômeno adquire significado quando referido a um contexto mais amplo de uma realidade historicamente situada. O texto se explica pelo contexto (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 103).

Na abordagem fenomenológica-hermenêutica, a compreensão supõe revelar os significados que não estão aparentes, mas que, a partir da hermenêutica, podem ser demonstrados e levar ao seu âmago. Diferente da abordagem empírico-analítica, a fenomenologia “não confia na percepção imediata do objeto” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 97), que faculta apenas as aparências, mas acredita ser por meio da interpretação que surgem as possibilidades de descobrir a essência dos fenômenos.

Nesse tipo de abordagem, a relação sujeito-objeto prioriza a subjetividade, pois compreende o sujeito como condutor do processo do conhecimento, e o objeto se constrói através dos dados, dos discursos, dos textos que possibilitam ao sujeito exercer a reflexão e a interpretação, “superando o nível das aparências” e desvendando a “ordem intrínseca dos fenômenos, o significado oculto dos fatos, os pressupostos das teorias, o núcleo temático dos discursos, ou as essências dos fenômenos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 105). Nesta relação, o sujeito (homem) é visto sob uma ótica existencialista, tido como ser inacabado, como projeto na relação com o mundo e os outros (SANTOS, 2008).

Ainda nessa concepção, os fenômenos são estudados considerando seus entornos, os contextos naturais onde se desenvolvem e tornam-se parte de um cenário com descrição ampla e compreensiva. Contudo, nega-se sua historicidade ao se reduzir a história a um tópico do

contexto, “uma vez que não se admite a transformação essencial do fenômeno”, e o tipo de mudança proposta por esta abordagem consiste em uma nova visão de fenômeno, uma nova estruturação dos entornos, porém “preservando as essências e as estruturas básicas” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 127).

As abordagens crítico-dialéticas, principalmente no campo das ciências sociais, podem ser tomadas como uma alternativa ao positivismo. No que tange à produção do conhecimento, esse tipo de abordagem possibilita uma reflexão “mais aproximada de estudos que visam captar as caracterizações de forças sociais e políticas que influenciam, ou mesmo determinam, a estruturação/organização do conhecimento” (SANTOS, 2008, p. 34), pois buscam ampliar compreensões conceituais simplistas, superando a aparência imediata do real para alcançar a essência dos objetos desses estudos.

Dentre as abordagens crítico-dialéticas, esta pesquisa discute algumas características básicas do enfoque materialista histórico dialético desenvolvido por Karl Marx (2008). Nessa abordagem crítica, Marx (2008) defende uma visão prática e revolucionária da atividade humana diante da realidade, abandonando o caráter de contemplação e passividade do materialismo ideológico que a abordagem de Hegel assinalava (BURLATSKI, 1987).

A sistematização do método de investigação de Marx (2008) se torna conhecida a partir da análise que ele faz sobre a economia política do século XVII, quando critica os métodos científicos usados pelas ciências sociais e propõe uma nova abordagem epistemológica e metodológica para a economia política a partir de um método constituído de categorias simples e concretas que possam gerar uma visão mais crítica da realidade. Para ele, o concreto é um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação.

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não um ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 258-259).

Portanto, o conhecimento no materialismo histórico dialético se constrói a partir das relações complexas que constituem o objeto, possibilitando alcançar sua essência, avançando para além da aparência. Essas relações constituídas no seio da realidade considerada, são para Marx (2008) a unidade na diversidade que ele chama de “concreto” e de “concreto pensado”.

No método do materialismo histórico dialético, reconhece-se a materialidade e a cognoscibilidade do mundo como algo em “movimento, desenvolvimento e renovação constantes” (AFANASIEV, 1968, p. 12), concebendo a concepção de mundo e de homem pressupondo a materialidade do mundo. Assim, compreende-se que a matéria é anterior à

consciência e que, pelo próprio caráter progressivo de evolução da sociedade e a luta inerente do novo de sobrepor-se ao velho, o homem atua, transforma e é transformado pela realidade histórica. Mas, além da dimensão ontológica (concepção de mundo e de homem), ele também se constitui numa dimensão gnosiológica, “já que estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 53).

O enfoque marxista, como uma das abordagens crítico-dialéticas, parte de uma perspectiva ontológica do conhecimento da realidade, pressupondo que, para uma fundamentação ontológica adequada à construção de nossa imagem de mundo, é necessário conhecimento de cada modo do ser e da sua interação com outros seres. Porém, no cotidiano, o ser se manifesta na aparência, “pois a manifestação imediata não revela o que realmente é essencial no plano ontológico” (MASSON, 2012, p. 4). Portanto, a compreensão adequada que possibilita enxergar a realidade de forma verdadeira “pressupõe considerar que a historicidade constitui a essência de todo ser” (MASSON, 2012, p. 4). Nesse viés, convém enfatizar que “o ser consiste de inter-relações infinitas de complexos processuais, de constituição interna heterogênea, que tanto no detalhe, quanto na totalidade – relativas – produzem processos concretos irreversíveis” (LUKÁCS, 2010, p. 198).

A partir do exposto, as categorias, como totalidade, práxis, contradição e mediação, no enfoque marxiano, “são tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento” (MASSON, 2012, p. 4). No entanto, captar uma totalidade não significa apreender todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações e particularidades compreendido numa totalidade que é sempre a totalidade das totalidades e se faz na e através das mediações. Assim, o materialismo histórico dialético pressupõe uma visão totalizante da realidade e, através dela, busca perceber como os diferentes elementos sociais estão ligados a uma mesma totalidade. Compreende-se a realidade a partir de uma totalidade dinâmica e em constante construção social, pois, no uso do método, parte-se da realidade objetiva. Nessa vertente, Masson (2012, p. 2-3) esclarece que um enfoque teórico marxista

[...] contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Assim, tal enfoque constitui-se num referencial consistente, ou seja, um “refletor poderoso” para a análise das políticas educacionais.

Dessa forma, o materialismo histórico dialético possibilita ao pesquisador trabalhar com um enfoque teórico-metodológico que colabora para o desvelamento da realidade. Suas

categorias, a universalidade e a singularidade, mediadas pela particularidade são uma determinação do ser, do real. Assim, ao se negligenciarem essas relações, corre-se o risco de uma análise da realidade de forma unilateral, fragmentada. No campo das políticas educacionais, tem sido realizado um extenso debate acerca da relação entre o universal, singular e particular, no intuito de evitar que o método seja utilizado como um conjunto de regras, restrito à técnica (MASSON, 2012).

Neste viés, Sánchez Gamboa (2013) classifica a abordagem crítico-dialética como característica dos que apresentam uma visão materialista do mundo, e o conhecimento é construído numa relação dialética entre sujeito e objeto dentro de um contexto de realidade histórica e social. É um processo de construção que modifica sujeito e objeto durante o processo. Na construção de conhecimento, é um processo dialético, que vai do todo para as partes e depois das partes para o todo, sempre considerando e relacionando o contexto histórico e social que permeia as relações. É uma relação de afastamento e aproximação em que ora predomina o sujeito, ora o objeto. À semelhança das abordagens analíticas, a dialética não renuncia “a origem empírica e objetiva do conhecimento” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 98), tampouco faz distinção entre fenômeno e essência tal qual a fenomenologia.

Nesse sentido, realiza uma síntese entre os elementos de outras abordagens. O processo do conhecimento parte do real objetivo percebido por meio de categorias abstratas para chegar à construção do concreto no pensamento. A própria ciência é uma construção histórica, e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento das formações sociais, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, na qual o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar num processo cognitivo-transformador da natureza (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 98).

Nessa abordagem, a concepção de sujeito e objeto se realiza na ‘concretude’ da síntese dos pressupostos da objetividade da ciência empírico-analítica e na subjetividade das abordagens compreensivas da hermenêutica-fenomenológica (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). São pesquisas que utilizam técnicas bibliográficas e históricas e se fundamentam, cientificamente, na “lógica interna do processo de análise e síntese”, explicitando, em seus referenciais teóricos, a relação do todo com as partes e que, no processo da pesquisa, abordam o fenômeno “numa perspectiva histórica e dinâmica” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 109), revelando suas contradições, sua dinamicidade conflitiva da realidade em seu processo histórico e a compreensão do devir característico dos fenômenos (resultados da relação/síntese entre sujeitos/objetos) na pesquisa diacrônica.

Nas pesquisas com abordagem crítico-dialéticas o homem é considerado ser social, sujeito capaz de transformar a realidade, fruto de um processo histórico que “é capaz de tomar

consciência de seu papel histórico, educar-se pelas ações políticas e libertar-se através da prática revolucionária” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 111). Compreende-se, portanto, que o homem não é somente resultado dos determinantes impostos pela situação socioeconômica e condições históricas que o circundam, mas que, também, é sujeito transformador da sociedade/realidade e construtor da história. Nesse paradigma de investigação, o homem não é somente objeto de investigação, mas sujeito com consciência histórica em sua relação com o outro, evidenciando sua concepção sócio-histórica a partir das relações que estabelece entre si, “com os processos de trabalho, com a organização social, os fenômenos históricos que compreendem o viver social” (SANTOS, 2008, p. 36).

A percepção dessa lógica dialética impõe ao pesquisador que faz opção por essa abordagem uma forma distinta de abordar a realidade e apreender o conhecimento, diferenciando-o dos positivistas e fenomenólogos, pois o levará a compreender os fenômenos sociais objetiva e subjetivamente, na sua totalidade real e na sua ação transformadora nos espaços de luta conquistados, considerando seus aspectos históricos e relações constituídas pelos sujeitos.

Ao versar sobre o tema da produção do conhecimento, a partir de uma abordagem sobre a ciência, não se pode deixar de referir uma breve constituição do campo da política educacional, tendo como arcabouço a teoria dos campos de Bourdieu (1983), pois compreende-se que essa teoria faz uma análise da realidade considerando suas determinações históricas e relacionais, como também a ação e a subjetividade dos agentes que dela fazem parte, colocando a si e a investigação, ora apresentada, dentro da linha de abordagem crítico-dialética.

2.3 A constituição do campo Política Educacional e sua contribuição na produção de conhecimento

Para Souza (2006), é importante entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento, pois isso possibilita melhor compreensão dos seus desdobramentos, trajetórias e perspectivas. A política educacional é reconhecida como um campo de conhecimento em construção. Desse modo, a partir do enfoque marxista, compreende-se que não é possível apreender o significado de construção do campo sem a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção, isto porque a compreensão da criação/institucionalização do campo política educacional acontece a partir dos determinantes econômico, histórico, político e cultural (MASSON, 2012).

Para que um campo seja legitimado e tenha sustentação, é necessário que agentes, instituições, ideias e interesses estejam especificados. Um campo é um complexo que faz parte

de uma totalidade social, o que torna essencial o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Ele é estruturado por múltiplas instituições, com agentes que ocupam posições internas, como professores, pesquisadores, editores de periódicos, etc., como também por agentes que ocupam posições externas, como, por exemplo, os que assumem funções representativas dentro do Estado (STREMEL, 2016). Por isto, levando em conta a perspectiva de Bourdieu (2004), é necessário que se estabeleçam relações entre o objeto de estudo e o contexto histórico-político do próprio campo, bem como o dos outros campos do conhecimento.

Ao abordar a produção do conhecimento em Financiamento da Educação como temática emergente dentro do campo da Política Educacional, é importante aludir, mesmo que brevemente, sobre a constituição do referido campo. Stremel (2016, p. 25) aponta a teoria de Bourdieu (2004) como referência de muitos pesquisadores, na área da educação, para a fundamentação teórica-metodológica, inclusive para alguns que “têm se dedicado a compreender especificamente aspectos relacionados à política educacional”.

Na teoria do sociólogo Pierre Bourdieu (2004, p. 20), a noção de campo científico pode ser entendida como “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência, [...] mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”. Assim, o campo científico é o espaço de jogo de uma luta concorrencial pelo monopólio da autoridade e competência científica socialmente outorgadas a um agente determinado.

Dizer que o campo é um lugar de lutas é dizer que “o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse [e que] as práticas científicas não aparecem como desinteressadas senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos” (BOURDIEU, 1983, p. 2). Apreende-se, aqui, que as práticas científicas são permeadas tanto por interesses ideológicos, como por interesses voltados para aquisição de autoridade científica, tais como prestígio, reconhecimento, poder, revelando a dupla face do aparente interesse por uma atividade científica e as estratégias usadas para assegurar a satisfação desse interesse.

Para o sociólogo, o campo científico só pode constituir-se com a condição de uma análise interna, no campo epistemológico, o que restituiria a lógica segundo a qual a ciência gera seus próprios problemas, e uma análise externa que relacionaria esses dilemas às condições sociais do aparecimento do campo.

O campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou

objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas. Não há "escolha" científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes (BOURDIEU, 1983, p. 5, grifo do autor).

A luta pela legitimação do campo científico, segundo Bourdieu (1983), não depende somente dos fatores externos a ele, mas também da estrutura que se forja no interior de cada campo. Neste aspecto, se for considerada a grande quantidade de publicações na área, os núcleos/grupos de pesquisa sobre o tema registrados no CNPq e na Capes, além dos grupos de trabalho consolidados nas instituições científicas reconhecidas em âmbito nacional e internacional, como Anpae e Anped, apreende-se a política educacional como um campo que já possui legitimação no ambiente acadêmico.

Bourdieu (1983, p. 7) ainda esclarece que todos os campos possuem os dominantes, que “são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem”, e cujas posições decorrem do reconhecimento do montante de capital específico do qual são detentores. Quanto aos dominados, são os que precisam ter reconhecida a importância do seu capital e suas potencialidades dentro do campo. Ou seja, nesse processo de legitimação, há ritos e práticas pelos quais passam os pesquisadores no intuito de mostrar a importância e/ou interesse de suas pesquisas para o campo no qual estão inseridos, como também para os pares-concorrentes da ordem científica estabelecida.

Dessa forma, pensar sobre o fazer científico e compreender a lógica interna do campo explicita os interesses políticos e sociais, extrínsecos e intrínsecos dos envolvidos nessa relação. Pesquisar, além de ser interessante ao próprio pesquisador e sua área acadêmica, é relevante para a comunidade científica, por isto os pares-concorrentes avaliam se uma questão-problema é cientificamente relevante e viável.

As características assumidas na luta científica e política por sua legitimidade dependem da estrutura do campo e da distribuição do capital específico de reconhecimento científico entre os participantes na luta (dominantes e dominados). O sociólogo esclarece que o campo científico é sempre o lugar de uma luta desigual, uma vez que

Em todo campo se põem, com *forças mais ou menos desiguais* segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um

capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo (BOURDIEU, 1983, p. 16, grifo do autor).

Apreende-se do excerto bourdieusiano que, à medida que os recursos científicos se acumulam, eleva-se o grau de homogeneidade entre os concorrentes, distinguindo a concorrência científica, em sua forma e intensidade, daquela observada em outros campos onde os “recursos acumulados são menos importantes e o grau de heterogeneidade mais elevado” (BOURDIEU, 1983, p. 16). Na luta que os opõem, dominantes e novatos valem-se de estratégias que dependem, estreitamente, de sua posição no campo ou do poder do seu capital científico sobre a produção e circulação científicas, assim como sobre os lucros produzidos pelo campo.

Nesse viés, Bourdieu (1983) afirma que os dominantes buscam manter as estratégias de conservação, assegurando a eternização da ordem científica da qual são signatários. Essa ordem compreende a ciência oficial no estado objetivado (instrumentos, obras, instituições) e no estado incorporado (*habitus* científico) e em mais um conjunto de instituições (sistemas de ensino, academias, prêmios, revistas, etc.) encarregadas de garantir a produção e circulação desse produto final, objetivando “assegurar à ciência oficial a permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científicos ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica, em particular a todos os novatos do campo da produção” (BOURDIEU, 1983, p. 17). Os novatos, o sociólogo pontua que, ao se rebelarem contra as carreiras traçadas pelos dominantes, só poderão vencê-los em seu próprio jogo, ou seja, se empenharem um suplemento de investimentos propriamente científicos sem esperar lucros importantes a curto prazo, uma vez que toda a lógica do sistema está contra eles.

Contudo, assim como em outros campos específicos, no campo científico, ocorrem movimentos de revolução, até porque, conforme Bourdieu (1983), os interesses que estão em jogo no campo científico, são tanto científicos quanto políticos e as pessoas nele engajadas têm interesses em comum, muitas vezes fundamentais à própria existência do campo. Além disso, o campo científico possui uma ordem social que serve aos interesses tanto dos que estão dentro dele como dos que não estão.

Bourdieu (2004) ainda pontua a necessidade de se estabelecerem relações entre o objeto de estudo e o contexto histórico-político do próprio campo, bem como o dos outros campos do conhecimento. Ele faz uma analogia, comparando um campo a um jogo, ou seja, cada campo funciona como um jogo no qual os participantes ocupam determinadas posições, de acordo com

a estrutura determinada pelo campo e pelo jogo, bem como os objetivos que orientam suas ações dentro do campo, que podem conservar ou transformar a posição que se ocupa nele.

Os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo, leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de tendências e de ter o que se chama [...] o *sentido do jogo* (BOURDIEU, 2004, p. 27, grifo do autor).

Desse modo, o pesquisador não é passivo ou subordinado ao campo, mas é perfeitamente capaz de criar estratégias de atuação orientadas pelo *habitus*, que são disposições adquiridas ou postas na mente/corpo no processo de inserção nesse campo, melhorando sua percepção a respeito dos novos objetos de estudo, favorecendo a posição e legitimação desse agente no jogo e maximizando a busca pelo capital simbólico que lhe permite essa permanência. Nesse sentido, estar no jogo é ter o *habitus* tão incorporado, que os agentes nem percebem que estão no jogo e suas ações são naturalizadas, o que Bourdieu (2004) chama de sentido do jogo. Esclarecendo o *habitus*, no conceito bourdieusiano, Stremel (2016, p. 33, grifo da autora) informa:

É importante ressaltar que o *habitus* se apresenta como social e individual, isto é, o processo de interiorização da objetividade não pode ser atribuído apenas a um indivíduo, mas também a um grupo ou classe. O *habitus* de um grupo ou classe encontra uma certa homogeneidade na medida em que os indivíduos incorporam os esquemas objetivos conforme as posições que ocupam.

Assim, é fundamental frisar que o sistema de disposições adquiridas pelo sujeito depende da posição e do volume de capital que possui, pois também faz parte do campo o aspecto hierárquico de relações de poder entre os sujeitos. Portanto, são relacionais os conceitos poder, *habitus* e campo. Quanto mais homogêneo for o campo internamente, mais forte e autônomo ele será, mesmo estando em processo de construção permanente. De modo sintético, Stremel (2016, p. 36) conceitua campo como “diferentes espaços da prática social”, que possuem uma maneira própria de funcionamento que estrutura suas relações e sua organização em torno de objetivos e práticas inerentes a cada um.

Importante destacar que a luta e a concorrência dentro dos campos também se refletem na legitimação de subcampos do conhecimento (nesse sentido, compreende-se a temática Financiamento da Educação como subcampo do campo da Política Educacional), o que impulsiona os pesquisadores a lançarem mão de estratégias para instituição/fortalecimento da área, conforme será detalhado no capítulo cinco.

Ainda nessa perspectiva de compreensão da institucionalização do campo Política Educacional, Mainardes e Tello (2016) ressaltam que é um campo abrangente, pois envolve estudos de natureza teórica, análise de políticas e programas, financiamento da educação e gestão, dentre outros. Os referidos autores identificam diferentes níveis de abordagem e abstração na produção sobre política educacional, que são: o descritivo, o analítico e o compreensivo.

Segundo os autores, os estudos predominantemente descritivos apresentam ideias ou dados empíricos, porém com pouca análise e com insuficiente fundamentação teórica. Nesses estudos, que possuem abordagem meramente descritiva, existe um nível reduzido de integração entre teoria e dados. Os estudos descritivos, de modo geral, não trazem análises originais, baseando-se “em modelos lineares de análises de políticas” (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 6). Já nos estudos analíticos, há uma integração entre teoria e dados e, à medida que os pesquisadores constroem os argumentos, o estudo torna-se mais consistente e original. É importante salientar que, mesmo sendo uma análise de dados, o pesquisador precisa explorá-los à luz de marcos teóricos, tornando o trabalho relevante e significativo, superando a descrição precária e inconsistente. Diante disso, Mainardes e Tello (2016, p. 7) afirmam que:

Nos estudos predominantemente analíticos, os dados ou ideias são trabalhados, categorizados, comparados. Uma das características importantes dos estudos analíticos é mais integração entre teoria e dados. As teorias não são meramente aplicadas, pois o esforço de análise resulta na geração de conceitos, de categorias, de tipologias, de generalizações empíricas. Em virtude do uso mais sistemático de um referencial teórico e de um processo de análise mais abrangente e sistemático, as descobertas e conclusões da pesquisa tornam-se mais universais, com maior nível de generalidade, podendo ser estendidas ou aplicadas a outros contextos.

Portanto, pode-se afirmar, com base nos autores citados, que nos estudos analíticos, os pesquisadores detalham mais seus argumentos, evidenciando seu posicionamento epistemológico, fortalecendo sua argumentação teórica e possibilitando a criação de novos elementos teóricos a partir dos dados existentes. Ainda para Mainardes e Tello (2016, p. 7), é possível “constatar que há níveis diferenciados de análise e que o referencial teórico é um elemento essencial para a construção do processo analítico”.

O terceiro nível de abordagem e abstração é o compreensivo. Nesses estudos, os pesquisadores explicitam seus argumentos e superam o nível descritivo-analítico, alcançando o nível mais elevado de abstração. Quando a pesquisa alcança o nível da compreensão, ela apresenta maior riqueza e profundidade nas análises, podendo tanto servir de base para outras

pesquisas, como para a geração de novas teorias. Busca-se também abordar a temática de forma mais abrangente e profunda, demonstrando uma forte coerência entre a perspectiva, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico.

Para Mainardes e Tello (2016, p. 3), esses três componentes analíticos das epistemologias da política educacional consistem em “um esquema analítico-conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da reflexividade e da vigilância epistemológica”. Segundo os autores, a perspectiva epistemológica é a perspectiva teórica que o pesquisador utiliza em seu processo de averiguação, como o marxismo, estruturalismo ou pluralismo. Já o posicionamento epistemológico é a diretriz política que o norteia, se ele é crítico, reprodutivista, neoliberal, empirista. E, por fim, o enfoque epistemológico é a maneira como o pesquisador constrói, metodologicamente, a pesquisa, tendo como orientação a perspectiva e o posicionamento epistemológicos (MAINARDES; TELLO, 2016).

Depreende-se, então, que os níveis de abordagem e abstração estão relacionados aos resultados da pesquisa, pois a posição epistemológica assumida pelo pesquisador está diretamente relacionada à abordagem metodológica, influenciando em todo o processo de construção do estudo, desde o desenvolvimento de questões de pesquisa à definição do procedimento de coleta de dados.

No capítulo a seguir, será apresentado o processo de constituição da pós-graduação no Brasil, com enfoque mais específico na região Nordeste, com base nas fontes documentais selecionadas e na literatura produzida sobre o tema.

3 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A REPERCUSSÃO DOS PNPGs NOS PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE

Discutir a produção do conhecimento é partir do pressuposto de que, no âmbito da educação, quando se fala em pesquisa e produção de conhecimento, geralmente, remete-se à pós-graduação. Portanto, compreendendo a pós-graduação como *locus* primal de produção do conhecimento dentro da área de educação, é que a presente investigação a elegeu como espaço de estudo. Assim, ao buscar conhecer a produção discente sobre Financiamento da Educação dos cursos de pós-graduação em Educação no Nordeste brasileiro, fez-se necessário compreender as condições da produção dessas pesquisas, trazendo à tona sua formação histórica e evolução. Essa estratégia tem como objetivo apontar o lugar dos estudos sobre financiamento nos PPGEs visando esclarecer a emergência e consolidação dessa temática como objeto de estudo.

3.1 A Pós-Graduação no Brasil: alguns dados sobre o processo histórico de sua institucionalização

Com mais de meio século desde sua institucionalização no Brasil, a pós-graduação é, sem dúvida, uma experiência consolidada que vem contribuindo, de maneira valiosa, para o conhecimento de diversos aspectos da realidade brasileira, para a qualificação de um número expressivo de profissionais especialistas em diversas áreas do conhecimento e para os avanços científicos oriundos das pesquisas realizadas pelos docentes e estudantes nos programas de pós-graduação.

A pós-graduação no Brasil deu seus primeiros passos no início da década de 1930, quando o então ministro da educação, Francisco Campos, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931), recomendou um doutoramento baseado nos moldes europeus, com defesas de teses para obtenção do título de doutor nos campos do Direito, Medicina, Engenharia, Filosofia, Ciências e Letras. O modelo europeu foi implementado com eficiência tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo, perpetuando-se desde sua criação. O termo “pós-graduação” foi utilizado formalmente somente em meados da década de 1940, no artigo 71 do Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946, que o formalizava como curso na aprovação do Estatuto da Universidade do Brasil (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998; SANTOS, 2003).

Gatti (1983) também reconhece esse espaço temporal (décadas de 1930 – 1940) como os passos iniciais da produção de pesquisa em educação, principalmente devido à criação do

Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep), em 1938, e seus desdobramentos com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais como espaço específico para produção e divulgação do pensamento educacional brasileiro.

Nesse processo, chegaram os anos de 1950 marcados por profícua discussão acerca de propostas para a educação brasileira. O país vivia uma efervescência cultural, política e econômica, contexto que motivou o crescimento e organização dos sindicatos de trabalhadores, a estruturação das ligas camponesas, a adesão de estudantes à União Nacional dos Estudantes (UNE), a organização de militares subalternos e as mobilizações populares que reivindicavam Reformas de Base que contemplassem a reforma agrária, econômica e educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Segundo Azevedo (2001), as amplas mobilizações que surgiram nos anos de 1950 e nos primeiros anos de 1960, oriundas das camadas populares, acuraram as classes dominantes. As exigências dos trabalhadores pela reforma agrária ameaçavam as oligarquias tradicionais, levando-as a apoiar o golpe militar como solução para a crise econômica e política. Assim, “a vitória conservadora e o acerto entre os generais” interromperam o processo de organização e luta das classes populares, abafando, com a imposição do Regime Militar, qualquer entrave, no âmbito da sociedade civil, que pudesse atrapalhar “o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 32).

Nesse período que se iniciou com o golpe militar e estendeu-se até meados dos anos de 1980, as reformas de ensino empreendidas assimilaram alguns pontos dos debates anteriores, tais como: a defesa da escola pública, laica, obrigatória e gratuita para ambos os sexos, o fim da cátedra universitária⁹ que, a partir da Reforma Universitária mediante a Lei nº 5.540/68, foi extinta na organização do ensino superior criando a estrutura departamental, dentre outras medidas. Contudo, essas “reformas” de ensino eram validadas por agências de cooperação internacional norte-americanas que se asseguravam da incorporação dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Carta de Punta del Este¹⁰ (1961) e dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development*,

⁹ Cátedra era uma unidade operativa de ensino e pesquisa docente entregue a um professor, conferindo-lhe privilégios, dentre estes, ser o primeiro na hierarquia do corpo docente e garantias de vitaliciedade e inamovibilidade, vantagens que somente perderia por abandono do cargo ou em virtude de sentença judiciária. Após trinta anos de magistério ou quando atingisse sessenta e cinco anos, o professor catedrático poderia ser aposentado (FÁVERO, 2001).

¹⁰ A Carta de Punta Del Este é o documento que expõe os objetivos gerais do programa de ajuda externa denominado de Aliança para o Progresso cujo objetivo foi promover o desenvolvimento econômico por meio da colaboração financeira e técnica aos países latino-americanos. Foi assinada por 19 dos países latino-americanos (Venezuela, Guatemala, Bolívia, México, República Dominicana, Colômbia, Argentina, Peru, Equador, Paraguai, Honduras, Panamá, Haiti, Costa Rica, Uruguai, El Salvador, Chile, Nicarágua e Brasil) e os Estados Unidos (BORDIGNON, 2011).

conhecidos como Acordos MEC-USAID¹¹. Portanto, não foi nenhuma surpresa a criação do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976) direcionado aos interesses econômicos do governo vigente, subordinando o sistema educacional a uma concepção econômica desenvolvimentista baseada na teoria do capital humano (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Quanto ao ensino superior, a política educacional em vigor favoreceu sua expansão, mediante a criação de universidades federais em vários estados brasileiros, e possibilitou a transferência de recursos públicos para as instituições privadas de ensino superior, apadrinhando o crescimento indiscriminado e sem fiscalização por parte do governo. Apreende-se daí que o regime promoveu uma reforma no ensino superior brasileiro, trazendo várias benesses, contudo obrigou a universidade “a testemunhar a repressão, a perseguição policial, a expulsão, o exílio, as aposentadorias compulsórias, a tortura, a morte de muitos de seus melhores pensadores” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 37) durante sua vigência.

Nesse contexto da década de 1960, foi institucionalizada a Pós-Graduação que, segundo Cunha (1974), tinha duas funções: a técnica, que atendia à expansão do capitalismo, e a social, que buscava restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma do ensino superior. Na função técnica, o autor sinaliza os três motivos fundamentais, elencados no Parecer nº 977/65, para regulamentação imediata da Pós-Graduação pelo Conselho Federal de Educação (CFE): primeiro, formar professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo elevação dos níveis de qualidade aos docentes formadores; segundo, estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; e terceiro, assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto padrão no intuito de atender as necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Para Cunha (1974, p. 67), esses objetivos evidenciaram dois “grandes mercados” que exigiam formação de pessoal em nível de pós-graduação. O primeiro mercado foi o próprio sistema de ensino superior que, devido a sua expansão quantitativa, demandou um número de docentes que precisavam de formação para barrar a queda da qualidade no ensino. O outro mercado, além dos recursos humanos para atender à expansão do ensino superior, foi a

¹¹ O acordo MEC-USAID foi a celebração de vários convênios realizados a partir de 1964 que tinham como objetivo uma profunda reforma no ensino brasileiro e a implantação do modelo norte-americano nas universidades brasileiras, com vistas a propor uma nova estrutura de funcionamento (FREITAG, 1986).

necessidade de formação de técnicos, trabalhadores e pesquisadores de alto nível que pudessem “atender as exigências do desenvolvimento econômico em todos os setores” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 71), incluindo-se aí a própria máquina estatal e as empresas privadas, interessadas não apenas nos profissionais mestres e doutores, mas também no aproveitamento das pesquisas de docentes e estudantes que permitissem potencializar as suas atividades próprias.

Quanto à função social, Cunha (1974) a compreendia numa dupla dimensão. Por um lado, atendia a um ideal democrático de expansão universitária à medida que solucionava o problema da baixa qualidade, decorrente do grande número de cursos universitários sem ter um processo de formação docente para a graduação. Por outro lado, intentava “restabelecer o valor econômico e simbólico que antes da expansão do ensino graduado era conferido pelo diploma ‘comum’ do nível superior” (CUNHA, 1974, p. 69, grifo do autor), recuperando a manutenção do elitismo universitário, dupla função também expressa no relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), elaborado em 1968.

De um lado a Universidade não pode fugir à contingência de absorver o fluxo crescente de candidatos, conforme o ideal democrático; doutra parte para ser fiel a uma de suas dimensões essenciais há de contribuir para a manutenção da alta cultura que permanece o privilégio de alguns. Além disso, o extraordinário progresso das ciências e das técnicas em todos os setores, torna impossível o aprofundamento dos conhecimentos e treinamento avançado nos limites dos cursos de graduação (BRASIL, 1983, p. 40).

Nesse contexto, a tendência à massificação do ensino superior exigia que a pós-graduação se constituísse em uma “superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível” (BRASIL, 1965), diferenciando-se da graduação. A partir da ótica proposta no Parecer do CFE nº 977/65 e corroborado pelo GTRU em 1968, a função social da pós-graduação buscava restabelecer o valor econômico (elegibilidade para as ocupações mais bem remuneradas) e simbólico (atribuição de maior prestígio) do diploma do ensino superior, auferindo aos seus possuidores o mesmo valor que antes da expansão era auferido aos graduados, repetindo, dessa maneira, o ciclo de discriminação tão característico do sistema de ensino (CUNHA, 1974).

Outro aspecto que fortaleceu a discriminação, nessa etapa de ensino, foi a estruturação em duas modalidades de pós-graduação. O *sensu lato* consistia em cursos de especialização e aperfeiçoamento “destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico” e cuja meta “é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do

saber ou da profissão, para formar o profissional especializado” (BRASIL, 1965), reservada ao corpo docente menos privilegiado. A outra modalidade foi a pós-graduação *sensu stricto*.

Segundo o Parecer nº 977/65, a pós-graduação em sentido restrito “define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural” (BRASIL, 1965), sem o caráter eventual dos cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento. Enfim,

a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário (BRASIL, 1965).

Do excerto acima, compreende-se que a pós-graduação *sensu stricto* foi planejada para um setor mais privilegiado, tornando-se internamente estratificada, escolarizada e institucionalizada objetivando não destoar dos demais setores das instituições, solidarizando-se com a manutenção de velhos hábitos políticos e escolares já estabelecidos nas universidades brasileiras e que “preconizam a estratificação e hierarquização da sociedade na qual estão assentadas” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 73). Em suma, representava a manutenção do *status quo* já entranhado no corpo das instituições de ensino superior.

Os meios de acesso à pós-graduação também evidenciavam sua função de discriminação social, pois, no processo de expansão do ensino de graduação, os critérios de escolha se tornaram cada vez mais objetivos, com formatos de provas cada vez mais impessoais cuja contagem do número de respostas certas, de notas, médias e a própria relação de aprovados tornaram-se tarefas de computadores. Quanto aos critérios para ingresso em cursos de pós-graduação, ao contrário, constavam de cartas de recomendação e entrevistas, entre outros meios. “Esses processos não são, necessariamente, meios de se institucionalizar um mecanismo de disputa imprevisível, mas, sim, um modo de se verificar a ‘aptidão’ do candidato a um ensino que deve estar a salvo da massa” (CUNHA, 1974, p. 69, grifo do autor). Em outras palavras, é uma maneira de se verificar, ainda hoje, a posse de uma certa quantidade de capital cultural pelo candidato, fato que as provas de múltipla escolha nem sempre possibilitam.

Além das funções técnicas e sociais expostas por Cunha (1974), tem-se a função política sinalizada por Sánchez Gamboa (1998) como parte de um projeto político mais amplo que buscava fixar um formato espelhado na pós-graduação americana, conforme exposto através do Parecer nº 977/65 e a própria elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação

(PNPG). A marca da influência estrangeira está clara na justificativa do relator frente à pouca experiência brasileira, e o modelo norte-americano foi eleito como exemplo.

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países (BRASIL, 1965).

Importante lembrar que a influência norte-americana na educação já datava de antes, como, por exemplo, os acordos MEC-USAID já mencionados, que demonstravam a “dependência brasileira nos processos de financiamento e de definição teórico-metodológica” (SANTOS, 2008, p. 90) dos sistemas de ensino do Brasil aos Estados Unidos da América (EUA). Nesse período, o país atravessava processo de modernização dentro de um contexto que integrava países periféricos e países centrais. Essa integração, na realidade, objetivava aumentar os mercados consumidores, fomentar a tecnologia dos países mais desenvolvidos (centrais) e desestimular a concorrência científica e tecnológica pelos menos desenvolvidos (periféricos).

Foi neste contexto de dependência em relação às nações centrais que se deu a instalação da pós-graduação no Brasil. Uma sociedade dependente vinculava-se a outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de “parceria subordinada” (SANTOS, 2003, p. 629, grifo do autor).

Santos (2003) pontua que essa dependência é extremamente nociva, principalmente na área de pesquisa, pois, além de desestimular as iniciativas tecnológicas do país importador, limitando a formação de cientistas e pesquisadores, termina por valorar o cientista de acordo com o impacto internacional que seu trabalho tem, ainda condicionando o tema de sua pesquisa aos interesses dos países desenvolvidos.

É fato que essa visão de modernidade da intelectualidade da elite buscava reproduzir, no Brasil, os modelos de países centrais, principalmente o dos EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o desenvolvido. Essa tendência pelo modelo americano levou a pós-graduação “à dependência do pessoal e das instituições americanas para o treinamento do pessoal nacional, para os convênios de transferência de tecnologia e compra de equipamentos, laboratórios e matérias primas para a pesquisa” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 74), fatos que, além de mostrar o usual caráter expansionista da política norte-americana, ainda condicionou a autonomia da universidade brasileira em virtude da aliança dos governantes nacionais com interesses similares aos dos países centrais. Dessa forma, o ensino

superior tornou-se produto de uma sociedade que se adaptou estrutural e historicamente a uma situação de dependência cultural imposta pelos países centrais.

Contudo, a própria natureza dinâmica da realidade possibilitou novos contornos no processo de constituição/expansão da pós-graduação brasileira. Fazia parte da política desenvolvimentista da época propiciar condições para formação em nível de pós-graduação de professores e pesquisadores brasileiros em outras partes do mundo, como França, Estados Unidos e Inglaterra, assim como acordos de intercâmbio cultural-científico, que traziam pesquisadores estrangeiros para o Brasil. Esse processo, à revelia do que preconizava a legislação, influenciou na constituição da pós-graduação brasileira à medida que os modelos adotados nesses países foram sendo assimilados ao lado de outras influências.

Para Santos (2003), os aspectos e particularidades adquiridos dos modelos de outros países tornou a pós-graduação brasileira um modelo híbrido, o que justifica suas disfunções, pois foram adotadas a estrutura dos cursos norte-americanos e a forma de avaliação dos europeus, ou seja, prevaleceu a alta exigência dos mestrados europeus (não-anglo-saxões) ao baixo prestígio dos mestrados norte-americanos, resultando no padrão elevado dos cursos de mestrado brasileiros, que se espelham nos modelos europeus.

Ainda nessa função política, a expansão da pós-graduação vinculou-se a uma política norteada para o mercado de trabalho e que buscava “adequar os aparelhos de Estado aos imperativos do desenvolvimento capitalista” (SANTOS, 2008, p. 91). Dessa forma, no intuito de responder às pressões naturais nascidas do crescimento constante dos cursos de graduação e da improvisação para solucionar o crescente desemprego profissional, o I PNPG (1974-1979) recomendava ativar e incentivar os cursos de pós-graduação a fim de que "possam atender de maneira mais eficiente e flexível às necessidades conjunturais do mercado de trabalho" (BRASIL, 1974, p. 147) integrando a universidade ao processo de desenvolvimento capitalista.

Contudo, a despeito do direcionamento estatal estratificado e hierarquizado da pós-graduação, Sánchez Gamboa (2012, p. 90) apontou para a possibilidade de surgimento de uma massa crítica nas instituições de ensino superior, que revelaria as “relações de interesse implícitas nas condições do desenvolvimento tecnológico dependente”, e que os cursos de pós-graduação se tornariam, também, “o lugar privilegiado para sistematizar as alternativas mais radicais contra as políticas sociais e educacionais” vigentes, aguçando a crítica social, política e ideológica visando mudanças nas atuais condições sociais, políticas e culturais.

3.2 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação e suas repercussões na região Nordeste

Considerando a importância da Lei 5.540/68¹² e dos Pareceres nº 977/65 e nº 77/69¹³, do antigo Conselho Federal de Educação, na definição dos conceitos e no formato legal da pós-graduação, não se pode ignorar outro elemento essencial na construção e desenvolvimento desse sistema: os Planos Nacionais de Pós-Graduação. Através dos PNPGs, foi possível fazer diagnósticos sobre a situação da pós-graduação e criar metas e planos de ações que, em grande parte, foram cumpridos. Foi, no contexto da execução desses planos, que a Capes se transferiu para Brasília, em 1974, se estabelecendo e se fortalecendo enquanto agência de fomento da pós-graduação (MARTINS, 2018).

Buscando uma linearidade na compreensão dos caminhos que levaram à criação do I PNPG, é importante trazer alguns fatos no intento de situar o leitor. Em 1970, foi instituído o Programa Intensivo de Pós-Graduação (Dec. nº 67.348/70); em 1973, foi criado um grupo de trabalho com a tarefa de propor medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação; em 1974, foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação (Dec. nº 73.411/74), órgão interministerial cujas funções giravam em torno da formulação da política de pós-graduação e sua execução, elaborando o I PNPG com duração de cinco anos (SANTOS, 2008).

Cabe ressaltar que o I PNPG (1975-1979) foi elaborado num momento de abundância de recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), do qual a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) era executora de fomento, reforçados pela Capes e CNPq, organismos governamentais diretamente ligados a esse nível de ensino e usuários dessas agências. Esses recursos permitiriam a criação de vários cursos de pós-graduação e a expansão dos programas de bolsas de estudo. A respeito dos abundantes recursos face à demanda reduzida, considerou-se que “nem foi possível aproveitar como se deveria as verbas disponíveis, pela falta de capacidade instalada” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 72) e que fatores estruturais e geopolíticos possibilitaram à região Sudeste o acesso à maior parcela dessas verbas, fato que ainda hoje repercute em sua posição consolidada.

¹² Conhecida como Lei da Reforma Universitária, ela fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, entre outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2021.

¹³ O Parecer nº 77/69 foi elaborado por Newton Sucupira e estabelecia que o credenciamento dos cursos de pós-graduação seria concedido mediante Parecer do Conselho Federal de Educação aprovado pela maioria de seus membros e homologado pelo Ministro da Educação e Cultura. Contemplava os requisitos básicos para a organização e funcionamento dos cursos de pós-graduação, tais como a qualificação do corpo docente, sua produção científica, tradição de ensino e pesquisa do grupo, disponibilidade de recursos materiais etc. (MARTINS, 2018).

O I PNPG partiu da constatação de que o processo de expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, pressionado por motivos conjunturais e pela expansão do ensino superior e que, a partir daquele momento, deveria se tornar objeto de planejamento estatal, estabelecendo-se medidas para garantir seu desenvolvimento sistemático (MARTINS, 2018).

Nesse período (décadas de 60/70 do século passado), observou-se que a institucionalização da pós-graduação no Brasil pela via legal não foi suficiente para atingir os objetivos traçados naquele momento, sendo necessárias outras medidas articuladas de política que resultassem na concretização das necessidades objetivas para instauração e expansão organizada da pós-graduação pelo país, de forma, inclusive, a dar conta das diferentes demandas regionais. Importante relembrar que a sociedade brasileira vivia sob uma ditadura militar que tinha como objetivos econômicos consolidar o capitalismo através de um modelo desenvolvimentista, marcado pela dependência econômica aos países centrais. A pós-graduação, assim como os demais ramos da educação, estava ligada a esse projeto político da época cuja filosofia baseava-se em pressupostos do capital humano, de maneira que a formação de recursos humanos qualificados, necessários para o desenvolvimento, era imperativa para o sucesso do projeto de modernização do país (SANTOS, 2008).

Assim, como salienta a introdução desse primeiro plano, o objetivo de sua elaboração era a consolidação do sistema nacional de pós-graduação, do ponto de vista institucional e financeiro, elevando seu desempenho por meio de uma expansão orientada cujo objetivo era cumprir suas funções com maior eficácia. Segundo os objetivos e diretrizes do I PNPG, cabe à pós-graduação:

[...] formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (BRASIL, 1974, p. 125).

Destacam-se duas questões nesse I PNPG: o desenvolvimento econômico do país necessitava de recursos humanos de nível superior para impulsionar os setores modernos da economia. Assim, formar professores para o magistério universitário era fundamental na medida em que o ensino superior era considerado um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade, enquanto que à pós-graduação cabia a formação de recursos humanos para o ensino superior, transformando “as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes” (BRASIL, 1974, p. 125). O outro

ponto era a necessidade de integração das atividades da pós-graduação dentro da própria universidade, dado o isolamento e a desarticulação das suas atividades iniciais em função da diversidade de fontes e formas de financiamento, geralmente externos ao orçamento da universidade, sendo fundamental a “estabilização financeira dessas aplicações, conferindo-lhes um caráter regular e programado” visando ao “aperfeiçoamento dos critérios e métodos de administração financeira” (BRASIL, 1974, p. 129-130) dentro das instituições.

Martins (2018) analisou o período e pontuou que o objetivo central era a expansão da pós-graduação visando à capacitação docente das instituições de ensino superior, tendo como meta principal o aumento da titulação e das vagas nos cursos de mestrado e doutorado. Para a execução dessas metas, foram propostas a concessão de bolsas de tempo integral para alunos; a admissão de docentes, de forma regular e programada, pelas instituições universitárias; e a criação do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), organizado pela Capes. Esse programa tinha como objetivo estimular as instituições de ensino superior a desenvolver seus recursos humanos por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, induzindo-as a criar a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG), que deveria planejar as áreas acadêmicas nas quais pretendia concentrar a formação de seus recursos humanos. Também nesse período, criou-se a necessidade de avaliação da pesquisa desenvolvida na pós-graduação, sendo que a Capes se encarregou desse papel e implantou, em 1976, a sistemática de avaliação por meio de comissões de consultores – a avaliação por pares –, sendo a primeira delas realizada em 1978 (HOSTINS, 2006).

Outro ponto que não se pode negar foi a preocupação do I PNPG com as regiões periféricas para fomentar a criação dos primeiros cursos de mestrado, ressaltando que “a distribuição regional procurará manter, entre as capacidades da graduação e da pós-graduação, uma relação de proporcionalidades em cada região geoeeducacional para que se evite o acirramento das disparidades regionais” (BRASIL, 1974, p. 161). No período de vigência do primeiro plano, a região Nordeste contava com cinco cursos de mestrado em educação (UFBA, UFPB, UFC, UFPE e UFRN), todos passando por ajustes em seus processos internos de institucionalização, como veremos mais à frente, e “enfrentando as dificuldades de sua própria marginalidade em um sistema com alto nível de centralização e concentração no Sudeste” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 73).

Em 1981, com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação, a Capes foi reconhecida, no Ministério da Educação e Cultura, como a Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, assumindo, então, a responsabilidade pela elaboração do II

Plano Nacional de Pós-Graduação. Com um intervalo de três anos e com outras características, nasceu o segundo plano.

O II PNPG (1982-1985) foi elaborado em consonância com as orientações do III Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e do III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). Seu contexto de elaboração e execução se deu em meio a uma forte crise política e econômica no país, sinalizando o fim do regime militar, que enfrentava o enfraquecimento de suas bases de legitimidade pelo esgotamento do modelo econômico implantado, uma vez que o crescimento dependente de capitais externos, fonte das dívidas externa e interna, foi paralisado em decorrência das condições internacionais adversas, entre estas a queda de *commodities* nacionais, a inflação, altas taxas de juros dos bancos, etc.

Essa retração de recursos de financiamento também atingiu a pós-graduação. O Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico foi esvaziando-se gradativamente, até haver um “comprometimento da distribuição de recursos que se fazia anteriormente no sistema Capes/ CNPq/Finep de tal maneira que, num certo momento, a Capes passou a não receber mais nenhum recurso proveniente do FNDCT” (MARTINS, 2018, p. 21). Essa escassez de recursos para as políticas educacionais espelhou-se no segundo plano, de forma que as prioridades estabelecidas para a pós-graduação consistiram na racionalização dos investimentos e no reforço de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas, com vistas à melhoria de sua qualidade (SANTOS, 2008).

Todos os esforços de consolidação e de desenvolvimento implícitos neste Plano têm como meta o aumento **qualitativo** do desempenho do sistema como um todo, criando estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de **acompanhamento e avaliação**. [...] Para a consolidação e a melhoria dos sistemas de informação e avaliação, é fundamental a participação direta e ativa da comunidade acadêmica e científica em geral e das universidades e centros de pós-graduação em particular (BRASIL, 1982, p. 184-185 – grifo nosso).

Conforme o excerto, a ênfase do II PNPG recaiu sobre a qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação, propondo a consolidação da avaliação que já existia desde 1976 e a participação da comunidade científica nas decisões sobre a política de pós-graduação e no processo de avaliação, visando à criação de bases seguras para seu desenvolvimento futuro. Essa qualidade dependeria, na sua operacionalização, do aumento paulatino da eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação quanto ao desempenho dos programas, do estabelecimento de critérios e de mecanismos de avaliação conhecidos e aceitos como legítimos pela comunidade científica, e do comprometimento com

os resultados, na utilização dos instrumentos de ação de que dispõem as agências de fomento (BRASIL, 1982).

Além disso, esse Plano tinha como meta principal o apoio aos programas em sua infraestrutura, de modo a assegurar-lhes estabilidade e autonomia financeira. Em avaliação dos PNPGs, Hostins (2006) pontua que, nesse período, houve um maior envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo, com a criação de comissões de especialistas¹⁴ nas diferentes áreas do conhecimento e a realização de visitas *in loco*, por consultores das agências de fomento em suas respectivas áreas.

O documento expressava ainda uma preocupação com os desníveis entre regiões e instituições, decorrentes de marcada heterogeneidade do contexto brasileiro, e orientava que as medidas a serem adotadas tivessem como objetivo a superação dos efeitos negativos dessa heterogeneidade regional, institucional e setorial, “levando em consideração que especialmente as regiões mais pobres necessitam de recursos humanos capazes de enfrentar com competência os problemas fundamentais que marcam a sua realidade sócio-econômica” (BRASIL, 1982, p. 177). Com respeito à região Nordeste, segundo Ramalho e Madeira (2005), na vigência do II PNPG, foram feitos esforços no sentido de dotar a região de uma rede de cursos que, no contexto da pós-graduação, reduzisse a dependência regional.

Pode-se então concluir que esse Plano deu ênfase à excelência do ensino superior e da pós-graduação, com a melhoria da sua qualidade, enfatizando a avaliação, a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, buscando, como já mencionado no início deste capítulo, adequar a pós-graduação às necessidades do país em termos de produção de ciência e tecnologia, “tornando bastante evidente sua vinculação com o setor produtivo” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 73). No período, também se cogitou a possibilidade de outros modelos de pós-graduação em função de diferenças entre áreas e regiões, visando à superação dessa heterogeneidade institucional e regional. Por fim, nesse período, ocorreu a consolidação da sistemática da avaliação, que não somente se aperfeiçoou, como também incorporou a participação efetiva da comunidade acadêmica (HOSTINS, 2006).

O III PNPG (1986-1989), assim como o segundo, também é fruto do contexto de crise política e econômica que permeou toda a década de 1980. De um lado, o país começava o primeiro governo civil da Nova República, depois de um longo período de regime militar,

¹⁴ A constituição dos Comitês de Consultores Científicos, que já existia embrionariamente desde 1976, permitiu à Capes iniciar um processo de avaliação dos cursos de pós-graduação então existentes. A partir de então, estabeleceu-se uma tradição no interior da Agência de uma sistemática de análise de pleitos tendo como norte o mérito acadêmico, bem como uma estreita vinculação entre política de fomento dos programas de pós-graduação e o seu desempenho no processo de avaliação (MARTINS, 2018).

retomando, gradativamente, o processo de redemocratização brasileira e, por outro lado, o país enfrentava um grande desafio econômico, criando os planos Cruzado I e II, Bresser e Verão¹⁵, na tentativa de solucionar as crises internas e externas. Os planos criados não obtiveram o êxito esperado e as universidades também foram atingidas devido à inflação estratosférica que corroía os investimentos em pesquisa e pós-graduação, ao mesmo tempo que depreciava os salários da classe trabalhadora.

Contudo, diante de um cenário que estava longe de ser favorável “a grandes saltos e realizações” (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 20) dentro do sistema de pós-graduação, o III PNPG, ignorando o caos econômico do momento, novamente procurou estreitar o relacionamento entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo, dando ênfase à necessidade de institucionalização da pesquisa como elemento indissociável do ensino de pós-graduação e de sua integração no Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT).

O presente PNPG, enfaticamente, acrescenta a institucionalização e a ampliação da pesquisa nas universidades e a integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Estes objetivos resultam do reconhecimento da importância da pós-graduação para o avanço da pesquisa no País, assim como consideram esta atividade essencial para o desenvolvimento da pós-graduação, com reflexos no esforço de intercâmbio com o setor produtivo e com os outros níveis do sistema educacional (BRASIL, 1986, p. 194).

Entre as diretrizes gerais do III PNPG, destacavam-se: a) estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica que deveriam transcender o processo de capacitação de pessoal de alto nível e se constituir em condição necessária para a realização da pós-graduação, como parte essencial do sistema de ciência e tecnologia; b) consolidar as instituições universitárias enquanto ambientes privilegiados de ensino e de geração de conhecimento e promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação através de verbas orçamentárias específicas; e c) garantir a participação da comunidade científica, em todos os níveis, processos

¹⁵ O *Plano Cruzado* foi um conjunto de medidas econômicas, lançado pelo governo brasileiro em 28 de fevereiro de 1986, com base no Decreto-Lei nº 2.283, de 27 de fevereiro de 1986, no governo de José Sarney, tendo Dilson Funaro como Ministro da Fazenda. Principais medidas: nova moeda (substituição do Cruzeiro pelo Cruzado na razão de 1.000 para 1), congelamento de preços, indexação de salários e política cambial. O *Plano Bresser* foi instituído em 12 de junho de 1987, através dos Decretos-Lei nº 2.335/87, nº 2.336/87 e nº 2.337/87 ainda no governo José Sarney, quando Luiz Carlos Bresser-Pereira era o Ministro da Fazenda. Manteve algumas medidas dos planos Cruzados, inclusive o congelamento de preços, salários e câmbio por 90 dias, que, na prática, só valeu para os salários. O *Plano Verão* foi instituído em 15 de janeiro de 1989, através da medida provisória nº 32, (depois convertida na Lei nº 7.730), durante o governo do presidente José Sarney, tendo sido implementado pelo Ministro da Fazenda Maílson da Nóbrega. O Plano Verão modificou o índice de rendimento da caderneta de poupança, congelou preços e salários e criou uma nova moeda, o Cruzado Novo. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/vida-e-estilo/2014-05-30/planos-economicos-marcaram-as-decadas-de-80-e-90-no-brasil.html>. Acesso em: 22 maio 2021.

e instituições envolvidas na definição de políticas, na coordenação, no planejamento e na execução das atividades de pós-graduação (BRASIL, 1986).

As estratégias propostas por esse plano visavam: aperfeiçoar o sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação; promover a integração entre as atividades de pesquisa e de pós-graduação com a graduação; valorizar a pós-graduação *lato sensu* para atender à heterogeneidade de demanda das áreas e do mercado de trabalho; aumentar a oferta de bolsas e o seu poder aquisitivo; reforçar o programa de bolsas no exterior através de uma política seletiva de concessão dessa demanda, considerando a situação de cada subárea e a capacidade de formação interna; apoiar revistas científicas brasileiras que tivessem padrão internacional; assegurar a diversidade de fontes de financiamento para aquisição de periódicos científicos, a fim de garantir os recursos bibliográficos indispensáveis aos cursos de pós-graduação (BRASIL, 1986). Enfim, os objetivos desse Plano eram a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação, a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação e a sua integração ao setor produtivo.

Para o Nordeste, o desafio na área de educação era a fixação de pessoal de nível superior com a qualificação e produtividade científica exigidas para o padrão de excelência acadêmica. Ramalho e Madeira (2005, p. 73) relatam que essa necessidade levou algumas instituições a contratar profissionais até do exterior, gerando resultados consideráveis, “apesar do *turnover* estabelecido”. Segundo os autores, na segunda metade dos anos 1980, o Nordeste tinha como objetivo juntar várias instituições com os mestrados em educação já instituídos e formar um consórcio para que pudessem oferecer um forte doutorado, proposta que, aos poucos, revelou-se inviável (RAMALHO; MADEIRA, 2005). Os primeiros PPGes nordestinos a conseguirem implantar seus cursos de doutorado foram os das universidades federais da Bahia (UFBA), em 1992, Ceará (UFC) e Rio Grande do Norte (UFRN), ambos em 1994.

Após esse período, existiu ainda um quarto plano, com horizonte maior (1990-2002), que tramitou nas discussões nacionais, mas que “nunca existiu de direito, porque jamais foi promulgado, mas nem por isso foi menos real e deixou de existir de fato” (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 20). Isso não significou ausência de políticas públicas para o setor. Na prática, no ano de 1996, a Diretoria-Executiva da Capes formulou uma pauta de trabalho com vistas à sua realização, inclusive foi constituída uma Comissão Executiva para organizar um Seminário Nacional que serviria como marco inicial da construção do IV Plano Nacional de Pós-Graduação. Na ocasião, a agência distribuiu o documento *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*, contendo onze estudos, que haviam sido encomendados previamente, sobre temas

que, na perspectiva da Capes, assinalavam aspectos fundamentais para a formulação do IV PNPG, dentre estes: a) evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira; b) formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; c) expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional; d) financiamento e custo da pós-graduação (BRASIL, 2004a).

Várias redações preliminares do IV PNPG foram elaboradas, todas elas circulando somente entre os membros da Diretoria da Capes, contudo uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o documento final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação. Apesar do revés, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela agência ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (BRASIL, 2004a).

Ramalho e Madeira (2005) analisaram o período e destacam, entre as medidas implementadas, a intensificação da capacitação dos docentes das instituições de ensino superior; a formação de profissionais de alto nível para atender as demandas dos mercados de trabalho nos setores públicos e privados; a redução do tempo de titulação médio na pós-graduação; a reorganização da estrutura de financiamento da pós-graduação; o aprimoramento contínuo da qualidade dos programas, utilizando como modelo de avaliação indicadores internacionais, e a proposição de ações estratégicas que promovessem a fixação de competências acadêmicas de pesquisa visando reduzir o desequilíbrio regional.

Os autores registram que, paradoxalmente, num período em que não se teve um PNPG oficial, houve um salto qualitativo e quantitativo na pós-graduação no Nordeste, constatando-se, como resultado do investimento social feito na formação de pessoal, que os PPGes contavam, na época, com grupos de docentes-pesquisadores com doutorado e pós-doutorado, formados em outros centros do país e do exterior, com melhores condições de fixação local por sua vinculação de origem (RAMALHO; MADEIRA, 2005).

Hostins (2006), resumindo o período, destaca a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, como uma das estratégias para implementação de mudanças radicais na educação superior e no modelo de pós-graduação brasileiro. Isso aconteceu num momento em que as políticas de ajuste neoliberal alcançavam o clímax durante os dois mandatos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002. Segundo a autora, a Lei nº 9.394/96 contribuiu para a diferenciação e o desmembramento do tripé ensino-pesquisa-extensão no ensino superior, relegando o ensino à graduação, e a

pesquisa e extensão à pós-graduação, além de colaborar, também, para sua mercantilização, “criando os centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em campos específicos de saber” (HOSTINS, 2006, p. 143), ações que, sob o bordão da democratização da educação, flexibilizavam as possibilidades de comercialização desse conhecimento, abrindo espaço para a iniciativa privada.

Hostins (2006, p. 144) ainda assinala que as diretrizes que orientaram a política da pós-graduação brasileira, nos anos de 1990, são contemporâneas desse processo de vinculação do financiamento aos indicadores de produtividade, propostos pela nova legislação, “e principalmente, na pós-graduação o governo propõe que os repasses de recursos sejam atrelados ao número de alunos e à quantidade da produção docente e discente em pesquisa”, ou seja, o desempenho institucional, balizado em nível internacional, determinaria o aporte financeiro, cujo controle e avaliação estavam sob responsabilidade da Capes. Para a autora, essas tendências de mudança no modelo de financiamento, a exigência de sistemas avaliativos que comprovavam a eficiência dos programas e “as pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo revelam um alinhamento preciso às orientações de agências internacionais como a Unesco e o Banco Mundial” (HOSTINS, 2006, p.144), órgãos que exerceram um papel determinante na legitimação dos discursos da agenda de transformação na década de 1990. Nesse contexto, é válida a conclusão de que, se houve um plano nesse longo período, não foi um único nem o mesmo, mas, se foi apenas um, este sofreu “uma multidão de retoques e adaptações *ad hoc*, ao dar vazão à pressão dos contextos, e antes de tudo, às coerções econômicas e políticas” (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 20).

O V PNPG (2005-2010), aprovado em 5 de janeiro de 2005, elegeu como objetivo principal “o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (BRASIL, 2004a, p. 53), e também ao subsídio à formulação e à implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. Assim, o plano determinava, além do fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação, a formação de docentes para todos os níveis de ensino e de quadros para mercados não acadêmicos, evidenciando o investimento do Estado na consolidação dos mestrados profissionalizantes.

O documento registra que ainda persiste um dos principais problemas da pós-graduação no país: a distribuição desigual entre as regiões do Brasil. Esse problema é identificado em todos os Planos e em vários documentos e artigos que discutem a pós-graduação nacional. Em

seminário¹⁶ realizado pela Capes em 2001, por exemplo, foi novamente apresentada essa preocupação quanto ao desequilíbrio, tanto regional quanto intrarregional (*capitais versus interior*), como uma das lacunas da pós-graduação, apontando, ainda, para propostas que visavam a sua superação. Algumas lacunas, reputadas no documento síntese do referido seminário, foram retomadas no quinto plano, com destaque para as questões das desigualdades regionais, escancarando a necessidade de repensar recursos e o modelo organizacional vigente.

A análise do modelo organizacional é feita tendo por parâmetro o sucesso da pós-graduação que se manifesta em números e estatísticas, resultantes do rígido processo de avaliação criado pela Capes e realizado por pares, de forma que propostas de mudanças são geralmente consideradas com restrições ao se considerar a parceria modelo/avaliação. Mesmo assim, as demandas diferenciadas que emergem de cada região/estado/programa que não têm encontrado apoio suficiente para serem levadas adiante em função do modelo atual, apontam a necessidade de mudanças acarretando desafios para o setor como os listados no documento:

Flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico; e, atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento (BRASIL, 2004a, p. 43).

Desse modo, ao examinar os dados relativos ao destino dos mestres egressos, por exemplo, a Capes observa que uma parcela significativa exerce suas atividades profissionais em setores não acadêmicos. Isso indica a necessidade de retornar à flexibilidade prevista no modelo inicial orientado pelo Parecer CFE nº. 977/65, de modo a contemplar as demandas diferenciadas da sociedade. A agência considera que existem várias iniciativas inovadoras visando à formação de novos programas ou à construção de novas parcerias interinstitucionais buscando maior eficiência, que, no entanto, não encontram apoio suficiente para serem levadas adiante em função do enrijecimento do modelo atual (BRASIL, 2004a).

Outro enfoque apontado pelo V PNPG refere-se às assimetrias do sistema. Ainda que os planos anteriores tenham manifestado preocupações com essas diferenças regionais, inclusive com sugestões de políticas direcionadas, a realidade mostra que seus executores não conseguiram implementá-las em sua plenitude. O sistema continua concentrado na região Sudeste.

Independentemente de políticas direcionadas, nos últimos anos a Região Sul vem encontrando estratégias desenvolvimentistas e consolidando seus

¹⁶ Seminário realizado pela Capes em 2001, intitulado “Pós-Graduação: Enfrentando Novos Desafios”, idealizado como atividade estratégica pela agência, que desejava dar continuidade à sua reflexão sobre a necessidade de se repensar o desenvolvimento da pós-graduação brasileira (SANTOS, 2008).

programas, de sorte a ocupar hoje lugar de visibilidade no Sistema. O Nordeste alcançou algum destaque, porém, ainda apresenta assimetrias entre os seus estados. No Centro-Oeste o quadro de assimetrias é ainda mais acentuado, uma vez que a pós-graduação concentra-se em Brasília. E no Norte, região de extrema importância nacional pela sua dimensão e diversidade, encontra-se uma pós-graduação incipiente, com concentração em dois estados de uma região de dimensão continental (BRASIL, 2004a, p. 45-46).

Olhando especificamente para a região Nordeste, concorda-se com Ramalho e Madeira (2005, p. 74) ao constatarem que os desafios são grandiosos, mas que, ao contrário de outras épocas, atualmente o Nordeste dispõe de estruturas capazes de responder a essa demanda, “apesar dos históricos desequilíbrios regionais e intraregionais do país, que se reproduzem na mentalidade e na visão da própria academia”. Os autores sinalizam que há um amadurecimento no discurso das representações regionais, pois, antes, o enfoque estava nas discrepâncias e, agora, volta-se para as políticas públicas da educação, refletindo-se no expressivo avanço do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), apesar da forte diversidade marcada pelos desequilíbrios entre as regiões e estados. Entretanto, isso não é causa em si mesmo, “mas efeito de causas estruturais que não se modificam pelo simples discurso de reclamação ou reivindicação” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 75).

O VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) deu continuidade aos cinco anteriores e introduziu novas e importantes inflexões. Paralelamente a este plano, foi elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014 que, pela primeira vez, contemplou as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE. A exemplo do V PNPG, com o intuito de ouvir diferentes segmentos da comunidade acadêmica e da própria sociedade, foram convidadas, para enviar sugestões, as sociedades científicas, associações de pós-graduação, universidades, pró-reitorias, entre outros. Além disso, foram chamados a dar a sua contribuição, mediante estudos e sugestões, eminentes especialistas de diferentes áreas do conhecimento e do ensino. Esses estudos de especialistas estão disponíveis na parte 2 do VI PNPG, enquanto a parte 1 é composta por capítulos que tratam dos diferentes aspectos da pós-graduação e das previsões e diretrizes para o seu futuro (BRASIL, 2010a; 2010b). O VI Plano está organizado em cinco eixos:

1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (BRASIL, 2010a, p. 15).

Esses eixos, de uma forma ou de outra, já estavam presentes nos planos anteriores, especialmente no último, mas, agora, dão lugar a programas específicos e a novas metas. Recapitulando, o I PNPG (1975-1979) teve como principal missão introduzir o princípio do planejamento estatal das atividades da pós-graduação, recentemente implantada em âmbito federal, integrando-as na graduação e fomentando a pesquisa, com o objetivo de formar especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial. Por sua vez, o II Plano (1982- 1985) manteve as ênfases do anterior e acrescentou-lhes o crivo da qualidade nas atividades da pós-graduação, tendo como instrumento a avaliação, que já existia em estado embrionário desde 1976 e que foi aperfeiçoada e institucionalizada. O III Plano (1986-1989), ao sofrer os influxos da época e do ambiente político (Nova República), teve como valor axial a conquista da autonomia nacional, subordinando as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia. Já o IV Plano, aquele que não foi promulgado, mas cujas diretrizes foram adotadas pela Capes, diferenciou-se pelas ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG. Por fim, o V PNPG (2005-2010) caracterizou-se pela introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais, o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação com introdução do Programa de Excelência Acadêmica (Proex), conceito de nucleação e revisão do Qualis. O plano anterior ainda se preocupou com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de serviços público e privado (BRASIL, 2010a).

Enfim, sumariando, os cinco planos, já na introdução do VI PNPG, foram reconhecidos como protagonistas de

[...] cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira: 1 – a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 – a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de

avaliação. Destaca-se assim um forte componente de continuidade na gestão e na condução das atividades da agência face à sua missão institucional, aí incluída a efetiva participação da comunidade científica (BRASIL, 2010a, p. 16).

Assim, na formatação do VI PNPG, as comissões levaram em consideração seus importantes legados e trataram de trazer as contribuições encaminhadas pelas autoridades e especialistas no novo contexto e horizonte temporal. Dessa forma, ao introduzir as inflexões e as novas ênfases, não se procurou repudiar os legados históricos ou abandonar as conquistas dos planos anteriores, mas conservá-los e abrir novas rotas para o SNPG. O pano de fundo é o Brasil com seu imenso potencial e os desafios que despontam, a situação da pós-graduação e os gargalos existentes no sistema (BRASIL, 2010a).

No sexto plano, muitas foram as continuidades em relação ao quinto plano, como o combate às assimetrias, a ênfase na inclusão social e a busca da internacionalização. O plano também apresentou importantes inflexões na avaliação e nas ações estratégicas, lastreadas pela proposta de criação de uma Agenda Nacional de Pesquisas, em parceria com o CNPq, a Finep e as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs). Outro desafio, conforme sua introdução, será criar mecanismos que permitam às Universidades receber doações e investimentos especiais, a exemplo do que ocorre na área da cultura (BRASIL, 2010a).

Junto com o financiamento, o marco regulatório do sistema deverá ser continuamente aprimorado e novos procedimentos incorporados, envolvendo a sinergia de vários ministérios e órgãos federais. Duas são as direções: 1 – a busca de uma maior flexibilização e simplificação de procedimentos, como na importação de insumos e instrumentos, a exigir menos de uma semana em países avançados e por vezes seis meses ou mais no Brasil; 2 – a busca de melhor equacionamento e regulamentação da relação entre o público e o privado, permitindo o estabelecimento de parcerias e a agilização das ações, como o pagamento de consultorias, nacionais e internacionais, sem prejuízo da exigência de acompanhamento das atividades pelos órgãos de controle (BRASIL, 2010a, p. 23).

Em nível conceitual, a principal novidade do novo plano foi a adoção de uma visão sistêmica em seus diagnósticos, diretrizes e propostas, dando origem a um conjunto de programas e ações de governo em termos de políticas públicas, com suas ferramentas e seus dispositivos (BRASIL, 2010a) como, por exemplo, o conceito associado a diretriz de combater as assimetrias do sistema, o de mesorregião, que irá fornecer a ferramenta para evidenciar as distorções no interior de uma mesma região. Homólogas às desigualdades socioeconômicas e culturais entranhadas na nação brasileira, as assimetrias regionais que marcam o sistema nacional de pós-graduação são um dos pontos de destaque do plano vigente e também foco de interesse da investigação em curso, já que estão sendo tratados os PPGs do Nordeste do Brasil.

Segundo o plano, essas assimetrias constatadas no sistema nacional de pós-graduação vêm sendo combatidas por meio de políticas de incentivos e indução, destacando-se, como exemplo,

[...] o procedimento dos fundos setoriais, que destina 30% dos seus recursos às políticas científicas e de pós-graduação para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Do mesmo modo, ações indutoras vêm sendo postas em prática, com o objetivo de reduzir as assimetrias entre áreas de conhecimento; ao mesmo tempo em que buscam incentivar a criação, o fortalecimento ou a expansão do sistema de pós-graduação em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional (BRASIL, 2010a, p. 145).

Não há dúvida de que essas políticas alcançaram resultados positivos, uma vez que as cinco regiões possuem universidades com programas de pós-graduação consolidados na grande maioria dos estados brasileiros, resultando, como principal ponto positivo desse processo histórico, a existência de uma massa crítica de doutores qualificados que induz um forte aumento na eficiência do sistema. Contudo, também não há dúvidas de que grandes assimetrias ainda persistem em vários níveis: em termos quantitativos, na distribuição geográfica dos programas pelo país; em termos qualitativos, na distribuição dos conceitos dos programas constatados pela avaliação da Capes; e, por fim, em termos de áreas de conhecimento, como demonstram os dados apresentados no documento referência do PNPG 2011-2020¹⁷.

No quadro 1, os dados extraídos do portal da Capes revelam o crescimento constante da pós-graduação brasileira, desde sua institucionalização em 1965, quando o sistema contava com apenas 86 cursos de mestrado e 10 de doutorado (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998), concentrados na região Sudeste, disparidade que ainda persiste entre as regiões do Brasil.

Quadro 1- Total de Programas de Pós-Graduação reconhecidos no Brasil por Região - 2020

Região	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP
CENTRO-OESTE	399	148	8	65	1	175	2
NORDESTE	963	386	17	162	1	387	10
NORTE	287	132	5	53	0	91	6
SUDESTE	1.991	375	36	378	1	1.178	23
SUL	996	285	11	152	0	534	14
Totais	4.636	1.326	77	810	3	2.365	55

Fonte: Plataforma Sucupira (BRASIL, 2020a).

Legenda: ME – Mestrado Acadêmico; DO – Doutorado Acadêmico; MP – Mestrado Profissional; DP – Doutorado Profissional; ME/DO – Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico; MP/DP – Mestrado Profissional e Doutorado Profissional.

¹⁷ Para maiores esclarecimentos, consultar o volume 1 do VI PNPG (2011-2020), no Capítulo 5, intitulado “Sistema de Avaliação da Pós-Graduação”, e no Capítulo 7 – “Assimetrias: Distribuição da Pós-Graduação no Território Nacional”. Disponíveis em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

Confrontando esses dados do Quadro 1 com o início da pós-graduação, quando, no final da década de 1960, havia perto de 100 cursos, observa-se um crescimento quantitativo e conseqüentemente qualitativo dos programas desde sua institucionalização, pois, em 1990, já formavam perto de 1,5 mil doutores e 5,6 mil mestres por ano e, em 1996, formavam 3 mil doutores e 10 mil mestres por ano, resultados que, segundo Cury (2004, p. 780), “atende não só a determinações legais mas também acaba por canalizar prestígio às universidades”.

Como foi identificado nos dados apresentados no Quadro 01, dos atuais 4.636 programas de pós-graduação reconhecidos em 2020, 1.991 estão instalados na Região Sudeste, o que corresponde a uma concentração de 43% do total desses cursos. São Paulo absorve 926 programas de pós-graduação (20%), seguido do Rio de Janeiro com 514 (11%) e Minas com 477 (10,3%). A segunda região de destaque é a Sul com 21% do total dos programas, sobressaindo-se o Rio Grande do Sul com 435 (9,4%) e o Paraná com 374 (8%). A região Nordeste aproxima-se em números da região Sul, porém, com um quantitativo maior de estados há uma pulverização de PPGs, com índices melhores de programas nos estados da Bahia (n=209), Pernambuco (n=169), Ceará (n=146), Paraíba e Rio Grande do Norte com 114 programas cada um (BRASIL, 2020c). Essas assimetrias reveladas pelos dados estaduais demonstram que é preciso não esquecer que o princípio federativo exige mais equilíbrio, e o desenvolvimento regional é um princípio constitucional.

Em contraponto a essa disparidade evidenciada, o VI Plano sugeriu que se analisasse a distribuição dos programas não mais por unidades da federação, mas por mesorregiões geográficas. Indicou que as regiões metropolitanas, principalmente as litorâneas, concentravam a excelência da pós-graduação nacional. O objetivo do PNPG 2005-2010, para reduzir as assimetrias, foi, em grande parte, alcançado. Porém, na mesma análise, o Plano permitiu verificar que todas as unidades da federação possuem mesorregiões com significativas assimetrias nos mesmos indicadores, sugerindo que as políticas de indução à redução dessas assimetrias devem contemplar a análise dos indicadores nacionais por mesorregiões brasileiras (BRASIL, 2010a).

Ainda nesse contexto, o VI PNPG afirmou que a análise da distribuição geográfica dos indicadores científicos e tecnológicos, incluindo os de pós-graduação, por mesorregiões, agregaria precisão ao diagnóstico, tornando possível identificar diferentes graus de consolidação na formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, “desde a incipiência até a excelência, independentemente da unidade da federação ou macrorregião” (BRASIL, 2010a, p. 146). Portanto, um diagnóstico com esse grau de precisão é capaz de orientar políticas estratégicas de desenvolvimento científico e tecnológico identificadas com as

habilidades de cada mesorregião, ajudando a consolidar o processo de interiorização do ensino superior brasileiro.

Seguem-se ainda outros temas contemplados no VI PNPG, como: Recursos Humanos para empresas e Recursos Humanos para programas nacionais (saúde, energia, etc.), os quais exigirão nova visão da avaliação e de modelos/processos na pesquisa e na formação de quadros, colocando no centro do sistema a multi e a interdisciplinaridade, dois outros temas de vulto no PNPG 2011-2020.

Concernente à pesquisa, o VI PNPG (BRASIL, 2010a, p. 18) propôs “que seja organizada uma agenda nacional de pesquisa, em torno de temas, de acordo com sua relevância para o país e das oportunidades que se avizinham”. Trata-se da agenda nacional de pesquisa, cujo modelo é o da tríplice hélice (Universidade, Estado e Empresas), com a participação de todas as agências de fomento federais e estaduais, com repercussão direta no SNPG e como matéria de políticas públicas, conduzindo a ações induzidas e a parcerias entre as universidades e os setores público e privado.

O Plano reconheceu o valor da pesquisa na pós-graduação, contudo inseriu as empresas como novos agentes de financiamento da pesquisa. Segundo Barreto e Domingues (2012, p. 50), “o modelo da tríplice hélice, ao instalar a parceria universidade/governo/empresa ou outras instituições da sociedade, com a consequente justificativa da inclusão do prefixo *neo*” favorece uma nova perspectiva de organização de agenda de pesquisa na pós-graduação, dando ênfase à agricultura, à Amazônia Azul e à Verde, além de outras áreas estratégicas, como: programa espacial, política nuclear, saúde pública, ensino médio e educação básica, problemas ligados ao clima, à energia, ao pré-sal e às questões pertinentes, pois prega que “a criação de uma Agenda Nacional de Pesquisa tem o potencial de colocar a pesquisa e a pós-graduação brasileira em um novo patamar, a exemplo do que acontece com as nações mais avançadas do planeta” (BRASIL, 2010a, p. 20).

Contudo, para Azevedo, Oliveira e Catani (2016), essa proposta de Agenda Nacional de Pesquisa, baseada nos conceitos de concorrência e de inovação e tecnologia materiais, tem o propósito de obter vantagens competitivas no mundo da produção de mercadorias, o que resulta em despreço à área das Humanidades no que concerne à distribuição de recursos pela Capes. Segundo os autores, em 2016, a Agência categorizou os programas, que “passam a se diferenciar em G1 e G2, estando as Humanidades alocadas na condição de G2, o que significa que a formação e a pesquisa que conformam esta macro área do conhecimento, encontra-se fora das prioridades eleitas pela CAPES” (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016, p. 794), estabelecendo uma metodologia de repasses de verbas a partir de uma classificação dos

programas de pós-graduação e evidenciando que as áreas de pesquisa vinculadas à inovação e tecnologia, como a agricultura ou infraestrutura, ganham destaque no Plano e, paralelamente, as humanidades são minimizadas.

Concernente ao sistema de avaliação, o VI PNPG o caracteriza em três eixos: 1 – a avaliação é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – a avaliação possui natureza meritocrática; 3 – a avaliação associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas. Nesse contexto, a Capes, que tanto atua no financiamento do sistema como na avaliação de desempenho das universidades coligadas, utiliza, na avaliação, a combinação de parâmetros acadêmicos (produção de livros e *papers*, dissertações e teses de teor acadêmico, etc.) e critérios quantitativos, o que, conseqüentemente, é revertido em montante de recurso em razão proporcional à nota recebida pelo programa (BRASIL, 2010a). Essa relação entre avaliação e financiamento coloca os programas em um ritmo de produção acelerado, ditado pelas regras da Agência e, muitas vezes, seguindo uma lógica que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade.

No capítulo 5, o Plano trata do sistema de avaliação da pós-graduação brasileira e propõe as seguintes diretrizes para avaliação: a) a avaliação dos cursos 6 e 7 será realizada em intervalo maior de tempo, ficando os demais submetidos à periodicidade trienal, com monitoramento mais frequente; b) a Capes deverá adotar, como um dos parâmetros de avaliação, a comparação com programas internacionais considerados de referência, para a classificação de programa nos níveis de excelência com cursos 5, 6 e 7; c) o desenvolvimento econômico e social do país deverá conduzir à formação, cada vez mais numerosa, de pós-graduação voltada para atividades extra-acadêmicas; d) a avaliação de programas poderá lançar mão de critérios que contemplem assimetrias, especialmente os mestrados localizados em regiões com desenvolvimento mais incipiente; e) a avaliação dos programas de mestrado deverá apontar se, de fato, o programa em questão é acadêmico ou profissional e se deve ser avaliado com a ajuda de parâmetros específicos e apoiados dentro do sistema de bolsas; e f) a avaliação dos programas de natureza aplicada deverá incorporar parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra-acadêmico, visando à geração de tecnologia e à formação de profissionais voltados para o setor empresarial (BRASIL, 2010a).

No percurso de implementação do VI PNPG, foram criadas duas comissões especiais de acompanhamento do referido plano. A primeira comissão apresentou o relatório final em

fevereiro de 2017¹⁸ e a segunda, em outubro de 2018¹⁹, nos quais apontam as metas atingidas e as metas que ainda não foram consolidadas. O Plano teve seu ano de vigência final em 2020, contudo ainda está em vigor, pois, até o momento de apresentação desta investigação, nada concernente ao novo PNPG (2021-2030) foi concretizado e apresentado pela Capes à sociedade.

Os desafios tratados neste tópico não têm a intenção de esgotar a discussão, mas somente contribuir para uma visão do perfil e padrão que a pós-graduação assume no presente, dentre elas a Pós-Graduação em Educação, assunto que será discutido a seguir.

3.3 A Pós-Graduação em Educação como campo de pesquisas no Nordeste brasileiro

Os cursos de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, surgiram dentro das mesmas condições históricas já citadas no início do capítulo. Os primeiros cursos foram criados na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1965. Em 1969, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) criou o Setor de Pós-Graduação com os cursos de Psicologia Educacional e Teoria Literária que, depois, mudaram os nomes para Comunicação e Semiótica, e Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

A despeito das diversas admoestações feitas pelo governo sobre o risco de crescimento indiscriminado e desvalorização da pós-graduação, a exemplo do ocorrido com a graduação, e também dos critérios estabelecidos pela Capes para implantação de novos programas, a expansão dos PPGs tem sido enorme. Os cursos e as matrículas têm-se multiplicado de um ano para outro. Passados mais de 50 anos desde sua institucionalização, considerando-se como marco referencial o Parecer nº 977, aprovado em 3 de dezembro de 1965 pela Câmara de Ensino Superior do então Conselho Federal de Educação, é incontestável a evolução da pós-graduação no Brasil, levando, nesse bojo, a expansão dos programas em educação, conforme demonstrado no Quadro 2, a seguir.

¹⁸ Para maiores detalhes das metas atingidas, ou não, até elaboração final do relatório, remete-se o leitor ao documento intitulado: Relatório final 2016/2017 – Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/231117-relatorio-pnpg-final-2016-cs-pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

¹⁹ Para maiores detalhes das metas atingidas, ou não, até elaboração final do relatório, remete-se o leitor ao documento intitulado: Relatório final 2018 – Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2018-pnpg-cs-avaliacao-final-10-10-18-cs-final-17-55-pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

Quadro 2 – Total de Programas de Pós-Graduação em Educação por Região – 2020

Região	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP
Centro-Oeste	20	10	0	2	0	8	0
Nordeste	38	6	0	18	0	14	0
Norte	16	10	1	1	0	3	1
Sudeste	70	10	0	20	0	40	0
Sul	46	8	0	8	0	28	2
Total	190	44	1	49	0	93	3

Fonte: Plataforma Sucupira (BRASIL, 2020b).

Legenda: ME – Mestrado Acadêmico; DO – Doutorado Acadêmico; MP – Mestrado Profissional; DP – Doutorado Profissional; ME/DO – Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico; MP/DP – Mestrado Profissional e Doutorado Profissional.

No ano de 2020, analisando os dados mais atuais da Pós-Graduação, de acordo com informações do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) disponibilizadas pela agência, havia no Brasil 190 Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Capes (93 PPGEs com Mestrado e Doutorado, 44 PPGEs com Mestrado Acadêmico, um PPGE com Doutorado Acadêmico, 49 PPGEs com Mestrado Profissional e três PPGEs com Mestrado e Doutorado Profissional), representando 4,12% de um total de 4.636 Programas de Pós-Graduação reconhecidos pela Capes (2.365 com Mestrado e Doutorado, 1.326 com Mestrado Acadêmico, 810 com Mestrado Profissional, 77 com Doutorado Acadêmico, 55 com Mestrado e Doutorado Profissional e 3 com Doutorado Profissional).

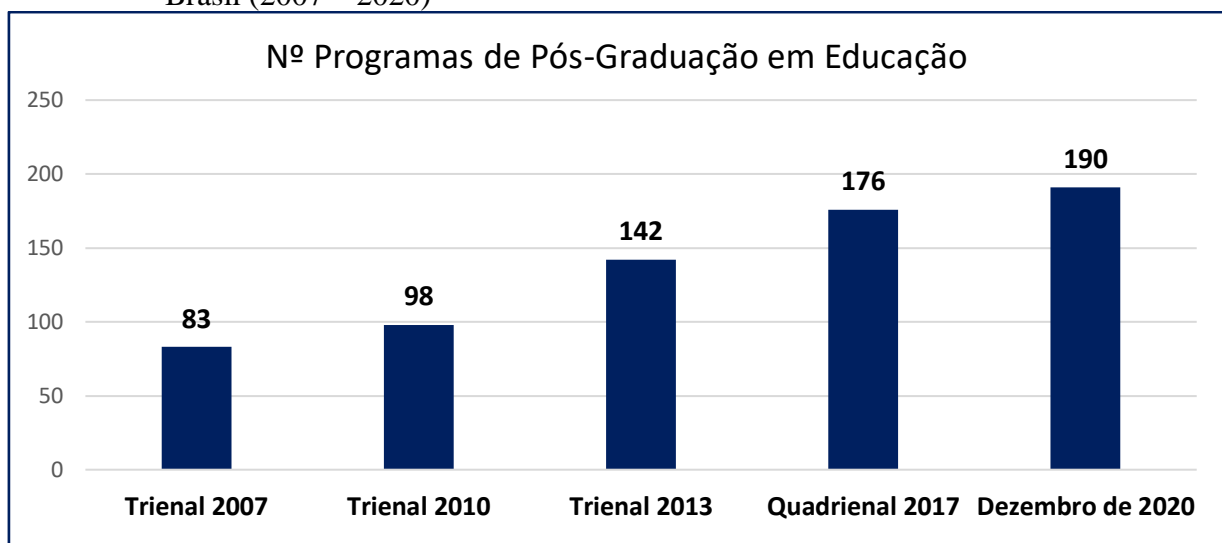
Ainda segundo esses dados do SNPG, em 2020, os 190 Programas de Pós-Graduação em Educação ofertaram 288 cursos, representando 4,08% de um total de 7.053 cursos de Pós-Graduação (3.690 Mestrados Acadêmicos, 2.442 Doutorados, 863 Mestrados Profissionais e 58 Doutorados Profissionais). Desses 288 cursos de Pós-Graduação em Educação, 138 eram de Mestrado Acadêmico, 95 de Doutorado, 52 de Mestrado Profissional e três de Doutorado Profissional.

Trazendo os dados do sistema para a região Nordeste, o levantamento mostra que, do total de 190 Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, o Nordeste aquinhoa aproximadamente 20% (n=38), sendo 14 PPGEs com Mestrado e Doutorado, seis com Mestrado Acadêmico e 18 com Mestrado Profissional. Esses 38 programas ofertam 52 cursos, sendo 20 Mestrados, 14 Doutorados e 18 Mestrados Profissionais. Importante ressaltar que apenas um Programa de Mestrado/Doutorado, que oferece dois cursos, funciona em uma universidade particular (Universidade Tiradentes – UNIT/SE), os demais são ofertados pelas

universidades públicas com prevalência das instituições federais (22 PPGs) sobre as 15 estaduais (BRASIL, 2020d).

Conforme esses dados, verificou-se ainda que, das 49 áreas de avaliação²⁰ da Capes, a Educação está entre as áreas com o maior número de Programas de Pós-Graduação no Brasil, ocupando o terceiro lugar. Os Programas de Pós-Graduação Interdisciplinar e em Ciências Agrárias I ocupam os primeiros lugares com 379 e 218 PPGs, respectivamente. Isso indica que a área da Educação tem tido um crescimento significativo em relação às outras áreas de conhecimento. O Gráfico 1, a seguir, apresenta o crescimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período que abrange 2007 a 2020, marcos temporais escolhidos porque abarcam o V PNPG (2005-2010) e o VI Plano (2011-2020). Os dados foram coletados a partir das informações do Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes – Geocapes – disponível na Plataforma Sucupira²¹.

Gráfico 1 – Evolução no número de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGs) no Brasil (2007 – 2020)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Sucupira - Geocapes (BRASIL, 2020c).

²⁰ Áreas de avaliação da Capes no ano de 2020: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo; Antropologia / Arqueologia; Arquitetura, Urbanismo e Design; Artes; Astronomia / Física; Biodiversidade; Biotecnologia; Ciência da Computação; Ciência de Alimentos; Ciência Política e Relações Internacionais; Ciências Agrárias I; Ciências Ambientais; Ciências Biológicas I; Ciências Biológicas II; Ciências Biológicas III; Ciências da Religião e Teologia; Comunicação e Informação; Direito; Economia; Educação; Educação Física; Enfermagem; Engenharias I; Engenharias II; Engenharias III; Engenharias IV; Ensino; Farmácia; Filosofia; Geociências; Geografia; História; Interdisciplinar; Linguística e Literatura; Matemática/Probabilidade e Estatística; Materiais; Medicina I; Medicina II; Medicina III; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Planejamento Urbano e Regional / Demografia; Psicologia; Química; Saúde Coletiva; Serviço Social; Sociologia; Zootecnia / Recursos Pesqueiros. Informações disponíveis no *site* da Capes: www.capes.gov.br ou no link: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

²¹ Ferramenta de coleta de dados dos Programas de Pós-Graduação para avaliação dos cursos pela Capes. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

No Gráfico 1, observa-se uma expansão do número de Programas de Pós-Graduação em Educação, passando de 83, em 2007, para 190, em 2020, ou seja, um crescimento de 130%. Esse avanço quantitativo também foi acompanhado de um avanço qualitativo, pois o sistema é marcado por um rigoroso processo de avaliação que, segundo Cury (2004), se deve a uma atuação consciente e efetiva do Estado brasileiro que, ao longo desses anos, buscou estratégias com vistas à institucionalização de uma pós-graduação de excelência.

Graças a essa política, o Brasil conseguiu não só formar um grande número de pós-graduados como também constituir um sistema institucionalizado de pós-graduação de alta qualidade. Sobressai-se, nesse caso, a sistemática de coleta de informações e a avaliação de desempenho dos docentes, dos cursos (por áreas e subáreas de conhecimento) e das instituições por meio de atuação dos pares. Tal política pública propiciou uma realidade bem-sucedida logo convertida em verdadeiro sistema com um reconhecimento nacional e internacional de sua qualidade. Nesse processo especial destaque se confere aos processos de avaliação levados adiante pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (CURY, 2004, p. 780).

Severino (2012) concorda com essa afirmação e diz que a pós-graduação tem contribuído, de forma valiosa, para o melhor conhecimento da problemática educacional brasileira, bem como para a qualificação de um expressivo contingente de profissionais no campo do ensino, da pesquisa e da gestão. Eles formam um quadro de especialistas, cuja atuação competente e dedicada pode ser percebida no âmbito teórico e prático de várias áreas do conhecimento, respondendo pelo acúmulo significativo de conhecimento científico sob sua responsabilidade.

Ramalho e Madeira (2005, p. 72) postulam que, apesar de muitos professores da pós-graduação serem resultado de uma educação bancária e cartorial e cultivarem relações de dominação numa comunidade de trabalho acadêmico, ainda se pode afirmar que a pós-graduação no país e na área da educação é, sem dúvida, uma experiência consolidada, alcançando significativo êxito e bons resultados, “seja na preparação de recursos humanos de alto nível, seja na produção científica, seja na criação da identidade das diferentes áreas”.

Nesse contexto de excelência e expansão, a avaliação dos programas de pós-graduação da Área de Educação é o instrumento que visa aferir e promover a qualidade dos programas no seu domínio e fornecer informação sobre o grau de sucesso das políticas no campo da educação implementadas ao longo dos anos (BRASIL, 2019). Contudo a questão da avaliação foi um dos grandes traumas para os PPGES do Nordeste, nos anos 1990, quando “os programas estavam submetidos a um drama periódico pouco esclarecido e pouco consciente, marcado por sérias contradições” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 75), provocando reflexões em vários cursos

e programas, assim como nas instâncias dos fóruns regionais e nacional. Essas discussões impõem uma correção de rota por parte da agência.

Neste sentido, é importante apresentar uma breve análise com respeito ao perfil das notas dos programas de pós-graduação da área de Educação fornecidos pelo sistema e referentes ao ano de 2020. Para uma visão mais assertiva dos dados, foi necessário comparar o relatório atual fornecido pela plataforma da Capes, com os números do documento da área de Educação, intitulado “Documento de Área – Área 38: Educação” elaborado em 2019. Observou-se, de imediato, uma distribuição mais equilibrada entre os programas após a avaliação quadrienal de 2017, pois o percentual de programas com nota 3 diminuiu significativamente entre 2013 e 2020, saindo de um total de 92 PPGes para 54. O percentual de programas com nota 4 passou a ser o maior grupo, respondendo por mais de 40% (n=70) do somatório total das notas. O crescimento de programas com nota 5 foi significativo, saindo de 18 para 40 PPGes, mais que dobrando o percentual de programas neste estrato, diferente dos que estavam no estrato de nota 6, que saíram de seis PPGes para sete, e, por fim, os 3 programas nota 7 que permaneceram sem mudanças desde 2013. Constatou-se que somente as regiões Sudeste (6) e Sul (4) possuem PPGes com nota 6 e 7. Importante pontuar que, das instituições foco do estudo, quatro têm Programas de Pós-Graduação em Educação com nota 5 (UFBA, UFPE, UFPI e UFRN), quatro têm nota 4 (UFPB, UFC, UFMA, UFS) e, com nota 3, a UFAL (BRASIL, 2020f).

O documento da área ainda esclarece que novas regras para a avaliação de cursos novos foram implementadas. Dessa forma, não serão atribuídas notas aos cursos de mestrado aprovados a partir de 2018, que permanecerão com a classificação “A” até a próxima avaliação quadrienal, em 2021. Em dezembro de 2020, existiam 17 PPGes nessa condição (BRASIL, 2020a).

Sumarizando os dados apresentados, apreende-se que os PPGes têm passado por um crescimento significativo nos anos recentes, bastante intenso no último quadriênio. Em termos percentuais, a modalidade que mais tem crescido refere-se aos programas profissionais, tendência que deverá prevalecer nos próximos anos, pois

Os PPG Profissionais têm atuado em boa proporção na proposição de políticas e ações de formação de professores e na organização e avaliação dos sistemas de ensino, sendo que se tem visto alguns estudos, frutos de trabalhos de conclusão de curso, que trazem aspectos inovadores no trato dessas questões (BRASIL, 2019, p. 11).

Um outro ponto observado é o crescimento maior de cursos de doutorado do que de mestrado, o que representa um amadurecimento dos programas, fator que também se reflete na

melhoria da média das notas dos PPGEs, com aumento do número de programas que passou da nota 3 para a nota 4, e a redução das assimetrias na oferta da pós-graduação entre as regiões do país, dado evidenciado pelo crescimento dos PPGs em Educação, que mais que dobraram, no comparativo do triênio 2007 com o ano de 2020. Contudo, a referida redução não tem sido suficiente para atenuar adequadamente o problema, fato destacado pela distribuição regional de notas. Além de certas regiões terem menos cursos e programas, suas notas são inferiores à média, uma vez que todas as notas 6 e 7 estão concentradas nas regiões Sul e Sudeste.

Esse panorama apresentado sobre o crescimento dos PPGEs corrobora a amplitude que a área da Educação vem conquistando no contexto brasileiro. Como consequência dessa expansão, aumentou a produção de teses, dissertações, livros, artigos e capítulos de livros da área, implicando a demanda por periódicos. Na medida em que a produção é avaliada por seus pares, os periódicos tornam-se agentes contribuidores para a legitimação do conhecimento que é produzido no interior do campo e revelam as disputas em relação ao “capital específico” do campo (BOURDIEU, 2004). No caso da área da Educação, atualmente há um número significativo de periódicos especializados. Em levantamento realizado por Stremel (2016), em 2013, a área da Educação possuía 204 periódicos. Essa expansão dos PPGEs e dos periódicos em Educação também possibilitaram o crescimento de pesquisas e publicações de temas relacionados à política educacional, dentre estes, o Financiamento da Educação.

No capítulo cinco, apresentam-se dados a respeito dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste, lócus da referida pesquisa, e das linhas que tratam da política educacional, no intuito de evidenciar o processo de institucionalização e de expansão do campo acadêmico Política Educacional no âmbito da área da Educação e o fortalecimento da temática Financiamento da Educação, objeto de investigação desta dissertação.

Destacadas as contribuições da Pós-Graduação, aborda-se, no próximo capítulo, a metodologia do trabalho, iniciando com a caracterização dos diversos tipos de estudos de revisão, seguidos dos procedimentos metodológicos na construção da pesquisa.

4 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PESQUISA EDUCACIONAL: O PERCURSO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Estudos sobre a produção do conhecimento têm-se caracterizado como aqueles que mapeiam ou que avaliam e sintetizam a produção. Neste capítulo busca-se, inicialmente, uma reflexão sobre a produção de conhecimento ao se discutirem e apresentarem os tipos de estudos de revisão comumente utilizados nas pesquisas educacionais, visando propiciar maior aproximação e compreensão das características singulares dos trabalhos que se pautam em estudos de revisão. Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada neste estudo, explicitando as estratégias, os instrumentos e os caminhos trilhados na construção do trabalho. Buscou-se, também, detalhar os critérios utilizados na organização e sistematização dos dados levantados, tecendo considerações sobre os percalços surgidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

4.1 Estudos de revisão na produção do conhecimento

As pesquisas em Educação, no Brasil, têm alcançado um patamar bastante significativo nos ambientes acadêmicos. Segundo André (2006), seu início aconteceu no final dos anos 30 com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep (hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), tornando mais regular a produção e divulgação dos trabalhos científicos, pois, naquele momento, o que havia eram “estudos isolados ou uma produção de professores das Escolas Normais de alto nível” (ANDRÉ, 2006, p. 12).

Com a criação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), pelo Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965, e sua ampliação na década de 1970, as pesquisas assumiram destaque no espaço universitário, sendo a contínua expansão dos programas de pós-graduação fator de intensificação da produção científica. Esse aumento considerável na produção acadêmica trouxe olhares diferenciados de estudiosos interessados na consolidação das diversas áreas de conhecimento (JACOMINI; PENNA; BELLO, 2019). Dessa forma, em decorrência do expressivo aumento quantitativo nas pesquisas, surgiu o interesse, por parte dos pesquisadores, em realizar estudos que

[...] permitam levantamentos, balanços, mapeamentos, análises críticas, buscando colocar em evidência os temas e assuntos focalizados, as abordagens metodológicas, procedimentos e análises, os aportes teórico-metodológicos, resultados que possam ser replicados ou evitados, bem como as lacunas que podem estimular a produção de novas pesquisas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

De fato, esses estudos de revisão possibilitam examinar as contribuições das pesquisas no que concerne à definição e constituição da área ou campo de conhecimento, às convergências de investigação, ainda “apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico-metodológico” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167), indicando as recorrências, as tendências e os vazios deixados. Para as autoras, os estudos de revisão

[...] consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. [...] fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Entre os estudos que investigam a produção acadêmica, ou seja, as pesquisas sobre pesquisa, constata-se que existem diferentes alcunhas para se nomearem estudos semelhantes, mas também existem diferentes abordagens de investigação. De forma extensiva, são considerados estudos de revisão “todos aqueles que tomam como objeto de pesquisa a produção científica/acadêmica de determinada área, subárea ou campo de conhecimento, tendo em conta a especificidade do recorte temático e temporal” (JACOMINI; PENNA; BELLO, 2019, p. 5).

Ao fazerem um levantamento na base de periódicos nacionais e internacionais da Capes, Vosgerau e Romanowski (2014) encontraram diversos termos para denominar os estudos que realizam revisões. As autoras, diante da diversidade, classificaram os estudos de revisão, localizados por elas, em dois grandes grupos: as revisões que mapeiam e as revisões que avaliam e sintetizam. Cabe ressaltar que, no presente trabalho, serão pontuadas, mais detalhadamente, as particularidades dos estudos de revisão que mapeiam, por serem bastante usuais nas pesquisas das ciências sociais. Nos estudos de revisão que mapeiam, cujas características são levantamento, sistematização e análise do que caracteriza um determinado conjunto de produções científicas e/ou acadêmica, são encontrados estudos denominados: Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, Revisão de Literatura, Revisão Bibliográfica, Levantamento Bibliográfico e Estudo Bibliométrico.

Nessa vertente, Jacomini, Penna e Bello (2019) separam os estudos de revisão que fazem mapeamento em três categorias: na primeira categoria, estão os trabalhos que fazem levantamento bibliográfico que, segundo as autoras, se caracterizam pela produção de forma inventariante e descritiva. Na segunda categoria, estão os estudos de revisão denominados revisão de literatura e revisão de produção, que têm como atributo comum a forma de conduzir a pesquisa, pois, além de levantar as características gerais dos trabalhos pesquisados, eles ainda analisam, classificam e sistematizam os achados ao final da pesquisa, trazendo conclusões

acerca do que se construiu sobre determinada temática, campo ou área de conhecimento. A terceira categoria classificada pelas autoras congrega pesquisas do tipo estado da arte ou estado do conhecimento. Apesar das semelhanças com as pesquisas de revisões bibliográficas e de literatura, elas “se diferenciam destas pela abrangência do escopo da pesquisa, pelo tipo de análise que realizam e pela finalidade de indicar as características e contribuições de determinada produção acadêmica” (JACOMINI; PENNA; BELLO, 2019, p. 7).

A relevância desses tipos de estudos, principalmente para os programas de pós-graduação, decorre do fato de permitir verter um olhar crítico sobre o conhecimento produzido. Nesse universo de nomenclaturas usadas para nomear e caracterizar os diversos tipos de trabalhos que tratam de estudos de revisão, optou-se por iniciar, nesta investigação, com as pesquisas denominadas estado da arte ou estado do conhecimento por serem “mais correntes na área de educação” (JACOMINI; PENNA; BELLO, 2019, p. 6).

O termo “estado da arte” resulta de uma tradução literal do inglês e, segundo o dicionário científico e técnico *Priberam* da língua portuguesa, significa o nível mais avançado de conhecimento ou de desenvolvimento em determinada área e em determinado momento (ESTADO DA ARTE, 2008-2020). A expressão “estado da arte” também pode ser encontrada nas composições dos trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, artigos, etc.), seja como parte da introdução ou mesmo em um capítulo/seção/tópico específico objetivando documentar e dar a conhecer o que foi ou está sendo produzido no campo em estudo, contribuindo como suporte para explicar os acréscimos do estudo em questão ao estado de conhecimento atual. Mas, para Romanowski (2002, p. 13), “os objetivos desses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”. Ainda para a autora, estados da arte

[...] tratam do levantamento, análise e avaliação do conhecimento produzido em áreas específicas da educação como: educação superior, formação de professores, alfabetização, política e administração da educação, avaliação, educação infantil, educação de jovens e adultos e juventude e educação [...] com a finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes, bem como localizar as lacunas existentes (ROMANOWSKI, 2002, p. 14).

Assim, um estudo do tipo estado da arte pode constituir-se de uma revisão que permita estabelecer relações com as produções anteriores, identificar temáticas recorrentes e “realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área” (ROMANOWSKI, 2002, p. 14), consolidando uma área de conhecimento.

Ferreira (2002) não diferencia as pesquisas denominadas “estado da arte” das pesquisas denominadas “estado do conhecimento”. No seu artigo intitulado *As Pesquisas Denominadas Estado da Arte*, a autora coloca os dois termos num único bojo, reconhecendo-as como sendo nomenclaturas diferentes para um mesmo tema e definindo-as “como de caráter bibliográfico” (FERREIRA, 2002, p. 258). Para a autora, esses tipos de produções

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorados, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Esses estudos respondem à avaliação do “não conhecimento acerca da totalidade” do que é produzido e divulgado nos programas de pós-graduação, gerando, assim, a necessidade de estudos e pesquisas em determinada área do conhecimento que demonstrem crescimento “tanto quantitativo quanto qualitativo” (FERREIRA, 2002, p. 258-259) e oportunizem reflexões em nível de pós-graduação. Na apresentação do “estado do conhecimento” sobre alfabetização, Soares e Maciel (2000) tecem reflexões sobre o caráter permanente dos estudos que se enquadram nessa nomenclatura. As autoras discorrem que, devido aos seus objetivos e metodologias, as pesquisas caracterizadas como estado do conhecimento possuem duas razões principais que justificam sua continuidade:

A primeira razão é que a identificação, caracterização e análise do “estado do conhecimento” sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo. Assim, da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de “estado do conhecimento” produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas (SOARES; MACIEL, 2000, p. 5-6).

A outra razão para que as pesquisas de estado do conhecimento possuam um caráter permanente, segundo Soares e Maciel (2000), são a carência e a precarização das fontes de informações acadêmicas. Elas ainda argumentam: “no que se refere a teses e dissertações, o

banco de dados que forçosamente se constitui como subproduto desse tipo de pesquisa precisa manter-se atualizado” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 6) devido à relevância que assumem para pesquisadores e estudiosos.

Vosgerau e Romanowski (2014) salientam que, no Brasil, a expressão *estado da arte* e *estado do conhecimento* são usadas como semelhantes em várias investigações.

A expressão estado da arte, ou estado do conhecimento [...] tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir das pesquisas realizadas em uma determinada área. [...] um estado do conhecimento não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 171-172).

Portanto, num estado da arte ou do conhecimento dedicado ao exame das perspectivas, da multiplicidade e da pluralidade de enfoques, é possível inferir indicadores para esclarecer e resolver as problemáticas históricas. Nesse campo de pesquisa, o volume de produção pode ser grande, sendo necessário estabelecer, além do campo de pesquisa e do objeto pesquisado, um período da pesquisa e a fonte de dados, que podem ser artigos de uma determinada revista ou teses e dissertações do banco de dados da Capes, dentre outros (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Enfim, as pesquisas do tipo estado da arte ou estado do conhecimento focam sua análise na problematização e na metodologia, tendo como finalidade o mapeamento, justificando sua extrema importância para a comunidade científica, uma vez que mostram as lacunas que precisam ser preenchidas, corroborando, dessa forma, a delimitação dos objetos de pesquisa, conforme encontrado nos trabalhos de Hayashi (2013) e Santos (2016).

Na Revisão de Literatura ou Revisão Bibliográfica, há um avanço que as difere do Levantamento Bibliográfico, pois este

[...] tem por finalidade levantar todas as referências encontradas sobre um determinado tema. Essas referências podem estar em qualquer formato, ou seja, livros, sites, revistas, vídeos, enfim, tudo que possa contribuir para um primeiro contato com o objeto de estudo investigado. Observa-se que não existe nessa opção um critério detalhado e específico para a seleção da fonte material, basta tratar-se do tema investigado (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 169).

O Levantamento Bibliográfico tem como finalidade levantar todas as referências encontradas sobre o tema que se pretende investigar. Nessa opção, não existe um critério específico e detalhado para a seleção da fonte material, que pode estar em qualquer formato, ou seja, livros, revistas, vídeos, *sites*, enfim, tudo que possa ser encontrado e contribuir para um primeiro contato com o objeto de estudo a ser pesquisado, conforme visto no estudo de Nicholas Davies (2014).

Destarte, nos estudos caracterizados como revisão de literatura ou revisão bibliográfica, há um aprofundamento do levantamento bibliográfico, pois o material levantado produz uma discussão em forma de ensaio teórico. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 170),

[...] nesse tipo de produção, o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos, etc.), e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida.

Para esse tipo de estudo, a organização dos documentos levantados, seja virtual – através de banco de dados na internet, vídeos do *youtube* – ou fisicamente – livros emprestados de biblioteca, outras fontes de pesquisa –, é um facilitador no momento da produção de análises mais elaboradas, como também no aprofundamento futuro do material coletado.

Por fim, no âmbito dos estudos de revisão que mapeiam, há o Estudo Bibliométrico. Este último é recente no campo educacional, porém bastante frequente nas áreas das Ciências Sociais e Ciências da Saúde. Nesse tipo de estudo, as pesquisas encontradas fazem uma interseção entre essas áreas, como, por exemplo, o trabalho de Hayashi e Gonçalves (2018) que faz um estudo bibliométrico da produção científica no campo da educação especial. Os estudos bibliométricos analisam livros, teses, capítulos de livros, artigos publicados em revistas científicas, comunicações em atas de conferência, documentos, textos, fontes ou base de dados recorrendo a métodos estatísticos, tais como modelo vetorial, modelos probabilísticos, linguagem de processamento, dentre outros. Nos estudos de caráter bibliométrico, “existe um critério explícito quanto à definição do periódico, que normalmente é o *impacto do periódico no campo de pesquisa* definido pelo pesquisador” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 173, grifo nosso), determinando uma definição mais restrita quanto à fonte de busca dos artigos.

Para análise do material coletado nos estudos bibliométricos, são utilizados vários *softwares*, dentre eles o Excel, como editor de planilhas; o *Sphinxs*, que possibilita uma fácil visualização dos dados quantitativos; o *NVivo* que possibilita a geração de matrizes quantitativas que podem ser importadas para tratamento e análises quantitativas através do *software* SPSS; e o *Pajek*, que identifica as redes de colaboração e gera gráficos quantitativos de coautoria, uma das variáveis bastante utilizadas nesses tipos de estudos.

Na outra ponta da linha de pesquisa das autoras Vosgerau e Romanowski (2014), entram os estudos de revisão que avaliam e sintetizam os resultados das pesquisas. Tais estudos apresentam duas visões dominantes na sua apresentação dos resultados: a de integração e agregação e a de interpretação das evidências. Os estudos que recorrem à visão interpretativa

das evidências encontradas nos resultados, aparecem nos periódicos sob as denominações de Revisão Sistemática, Revisão Integrativa, Síntese de Evidências Qualitativas e Metassíntese Qualitativa. Já nos estudos de revisão que apresentam nos seus resultados a integração e agregação, estão a Meta-análise e a Metassumarização. Esses estudos se originam na área de ciências da saúde e se diferenciam das revisões que mapeiam “na formulação da questão de investigação, no estabelecimento de estratégias de diagnóstico crítico e na exigência na transparência para estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão dos estudos” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 175), que devem ser coletados em primeira mão pelo pesquisador através de observações, relatos, *surveys*, entrevistas, etc.

Por fim, no campo acadêmico das políticas educacionais, destaca-se a Metapesquisa como expoente diferenciado dos estudos de revisão. A pesquisa sobre pesquisas (metapesquisa) surge “como uma estratégia para a análise sistemática das pesquisas de um determinado campo ou temática” (MAINARDES, 2018b) e nasce com o propósito de compreender o desenho epistemológico, teórico e metodológico da produção acadêmica analisada. Ela se diferencia dos estudos de revisão que mapeiam e das revisões que avaliam e sintetizam, pois

Na metapesquisa, o pesquisador está interessado em compreender os meandros da pesquisa, sua fundamentação teórica, opções metodológicas, relação entre teoria e dados, procedimentos utilizados na aplicação e/ou geração de teorias, etc. Assim, na metapesquisa, não há a intenção de comparar resultados entre as pesquisas ou sintetizar suas contribuições ou conclusões, como geralmente se faz na revisão de literatura. Também não há a intenção de verificar como a pesquisa de uma temática específica vem evoluindo ao longo do tempo, como se faz no estado do conhecimento (MAINARDES, 2018a, p. 4).

Assim, a metapesquisa se distingue das pesquisas de revisão apresentadas anteriormente, pois, enquanto aqueles estudos têm como objetivo identificar, sintetizar e apontar lacunas existentes nas pesquisas de determinada área, campo de conhecimento ou tema (MAINARDES, 2018b), a metapesquisa contribui para a compreensão da pesquisa de determinado campo em um contexto espaço-temporal específico, permitindo identificar, dentre outros aspectos, as tendências teórico-epistemológicas, as metodologias, os estilos de argumentação e o nível de coerência interna, como postulam alguns estudiosos.

A metapesquisa, na política educacional, tem um histórico bem recente, pois começaram a ser concluídas a partir de 2010, impulsionadas pelo número expressivo de produções na área e pela expansão do referido campo. Porém cabe salientar que os estudos de revisão realizados a partir da década de 1990 (AZEVEDO; AGUIAR, 2001; WITTIMANN; GRACINDO, 2001), foram importantes no mapeamento das produções e identificação das tendências no campo da

política educacional, contudo estudos que tratem dos fundamentos teórico-epistemológicos das pesquisas ainda estão em número restrito se comparado ao quantitativo produzido na área. Assim, é partindo desse contexto que esta pesquisa buscou uma aproximação com a metapesquisa, tomando para si o desafio de compreender o que tem sido produzido sobre Financiamento da Educação, quais os aspectos epistemológicos dessas produções e suas características teórico-metodológicas, pois, “por mais árdua que seja essa tarefa, é fundamental para o contínuo amadurecimento do campo” da política educacional (MAINARDES, 2018b, p. 309) e das temáticas inseridas nele.

É relevante destacar que o objeto de estudo da política educacional não é estático, mas construído no desenvolvimento histórico de cada contexto em que se apresenta, o que não permite uma caracterização universal, pois o movimento histórico do próprio campo vai definindo novos objetos ou transformando os já existentes. As temáticas revelam interesses próprios desse determinado tempo histórico sendo inerentes à própria constituição do campo.

No decorrer do capítulo, observou-se que há diversos tipos de estudos de revisão, agrupados segundo suas características, a saber: estado da arte, estado do conhecimento, revisão bibliográfica, revisão de literatura, estudos bibliométricos, revisão sistemática, revisão integrativa, síntese de evidências qualitativas, metassíntese qualitativa, meta-análise, metassumarização e metapesquisa. Apreende-se que, apesar de nomenclaturas diferentes, alguns constituem o mesmo tipo de estudo, algumas vezes em uma mesma área de conhecimento, porém, segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 183), “cada tipo de estudo possui uma finalidade específica, que não corresponde a uma hierarquização de qualidade e especificidade de sua aplicação”. Importante ressaltar que o acesso e a realização desses estudos contribuem grandemente na formação do pesquisador, pois, ao analisar o processo de efetivação das pesquisas levantadas, poderá desenvolver uma criticidade metodológica que o auxiliará na identificação de lacunas dentro de sua própria pesquisa, esteja ela classificada dentro das ciências da natureza ou das ciências sociais.

Na área de Educação, os estudos de revisão trazem elementos importantes para a compreensão das pesquisas de campo, suas tendências, características, fragilidades e obstáculos epistemológicos, mas, principalmente, favorecem a análise crítica sobre a produção de conhecimento acumulada da área em questão.

4.2 O percurso teórico-metodológico da investigação

Antes de traçar o percurso metodológico da presente pesquisa, é importante esclarecer quais critérios foram utilizados para selecionar as bases de dados de coleta das teses e

dissertações que fazem o arcabouço empírico desta monografia de mestrado. Convém lembrar que esta pesquisa não é um *continuum* do estudo anterior desenvolvido em nível de graduação por esta pesquisadora, mesmo considerando sua trajetória acadêmica como fator motivador e intrínseco para a realização do estudo.

No trabalho de conclusão de curso, foi realizado um levantamento documental a respeito do Financiamento da Educação, no período de 2002 a 2017, objetivando apresentar um panorama da produção acadêmica sobre o tema Financiamento (DUARTE, 2018). Contudo, para este estudo, conforme exposto na introdução, os objetivos específicos direcionam a investigação para outro patamar, pois pretendem: caracterizar a produção em Financiamento da Educação, nas teses e dissertações dos PPGs das universidades federais do Nordeste brasileiro; identificar os condicionantes da produção de conhecimento em Financiamento da Educação, nas instituições investigadas, no que concerne às linhas de pesquisa e produção acadêmica dos pesquisadores dessas instituições; e analisar as perspectivas teórico-metodológicas que caracterizam essas produções acadêmicas.

Esse esclarecimento inicial se faz necessário, porque neste capítulo foi utilizado o mesmo banco de dados²² e repetiram-se os mesmos descritores da pesquisa realizada por Duarte (2018) para busca *online* das teses e dissertações que compõem o *corpus* do trabalho em foco. Esses descritores também foram combinados uns com os outros nos *sites* de busca, objetivando encontrar mais títulos relacionados ao tema da pesquisa. Conforme Duarte (2018), a escolha dessas expressões indexadoras teve como orientação as palavras-chave utilizadas na coleta dos trabalhos classificados no eixo seis da pesquisa nacional, “A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil: características e tendências 2000-2010” (SILVA *et al.*, 2014)²³, e dos eixos temáticos dos grupos de trabalho dos encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca)²⁴.

²² Repositórios Institucionais das universidades federais do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia.

²³ Pesquisa nacional intitulada “A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil: características e tendências (2000-2010)”, financiada pelo CNPq/Capes, Edital/Chamada nº 07/2011. Classificação dos eixos da pesquisa: **Eixo 1** – Planejamento e gestão; **Eixo 2** - Avaliação; **Eixo 3** - Qualidade; **Eixo 4** - Estado e reformas educacionais; **Eixo 5** - Políticas de formação de professor e carreira docente; **Eixo 6** - Financiamento; **Eixo 7** - Abordagens teórico-metodológicas; **Eixo 8** - Análise de programas e projetos; **Eixo 9** - Políticas inclusivas. Banco de dados da pesquisa disponível em: <http://www2.uefs.br/cede/docs/a-producao-academica-em-politicas-educacionais-2000-2010.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

²⁴ Os Anais Fineduca são uma publicação anual destinada a divulgar os trabalhos apresentados nos encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca). Os trabalhos se organizam através dos eixos temáticos: Políticas de financiamento da educação básica e superior; Planos, carreira e remuneração docente e Relações público-privado no financiamento da educação. Disponível em: <https://fineduca.org.br/anais/>. Acesso em: 08 dez. 2020.

Entretanto cabe ressaltar que, nesta dissertação, o escopo da pesquisa se alargou, contemplando outras fontes de dados para localização dos trabalhos acadêmicos, o que, automaticamente, reverteu-se num período de abrangência maior, uma vez que o período inicial para levantamento das teses não foi delimitado pela pesquisadora, mas determinado pelo levantamento dos trabalhos.

O ano de 1990 foi adotado como marco inicial, por ser este o ano em que foi localizada a primeira dissertação de mestrado oriunda dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades federais da região Nordeste. O ano de 2019 foi definido como marco final por ser este o ano anterior ao de conclusão da pesquisa, considerando que os bancos de dados utilizados no levantamento necessitam de um tempo hábil para atualização e processamento dos dados, uma vez que existe um trâmite legal de envio e recebimento dos documentos. Assim, o período que referenciou o objeto de estudo considerou o intervalo de 1990 a 2019.

4.2.1 A caracterização da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza, quanto à abordagem do problema levantado, em quanti-qualitativa, pois os procedimentos metodológicos reivindicaram o uso de dados tanto quantitativos quanto qualitativos. Minayo (2009) esclarece que não existe dicotomia entre a pesquisa quantitativa *versus* a pesquisa qualitativa, pois ambas não se opõem hierarquicamente, ao contrário, se complementam como proposto por alguns estudiosos (RICHARDSON, 2008; SÁNCHEZ GAMBOA, 2003; SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2013). A autora defende que entre os dois tipos de abordagem “há uma oposição complementar, que quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (MINAYO, 2009, p. 22). Dessa forma, não existe sobreposição ou predominância entre elas, pois a correta utilização ou adequação das abordagens quantitativa e qualitativa vai depender do domínio que o pesquisador tem no emprego de ambas diante do conhecimento das particularidades e especificidades do objeto investigado. Nessa vertente, Santos Filho e Sánchez Gamboa (2013, p. 9) compreendem que as controvérsias existentes em torno dos paradigmas quanti-qualitativos é um falso conflito, uma vez que,

[...] as opções de pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecendo suas implicações teóricas e epistemológicas. As opções são mais complexas e dizem respeito às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, ou os sujeitos, aos interesses que comandam o processo cognitivo,

às visões de mundo implícitas nesses interesses, às estratégias de pesquisas, ao tipo de resultados esperados, etc.

Apreende-se, portanto, que a diversidade de objetos pesquisados requer métodos que se ajustem à natureza do objeto investigado e que, por sua própria complexidade, os fenômenos precisam ser estudados sob os mais diversos ângulos e diferentes metodologias, exigindo que as abordagens contribuam com uma explicação e compreensão mais aprofundada (SANTOS FILHO, 2013)²⁵. Portanto, o estudo ora apresentado pauta-se pela abordagem quantitativa no tratamento da coleta de informações.

O método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc. (RICHARDSON, 2008, p. 70).

Quanto ao aspecto qualitativo, o presente trabalho foi organizado no intuito de compreender, através da análise e interpretação do material sistematizado, as diferentes características epistemológicas apresentadas, de forma explícita ou implícita, nas teses e dissertações que compõem seu *corpus*. Para Richardson (2008), a pesquisa atual deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos qualitativos e quantitativos, ou entre ponto de vista estatístico e não estatístico, uma vez que, independente de quão precisa seja a medida, o que é medido não deixa de ser uma qualidade. Dessa forma, a abordagem *quanti-quali*²⁶ nesta pesquisa tem a intenção de garantir resultados mais precisos, evitando distorções e, conseqüentemente, possibilitando inferências mais seguras nas análises e interpretações de cunho qualitativo.

No que concerne aos objetivos da pesquisa, este estudo possui uma natureza exploratória e descritiva. Gil (2008, p. 27) esclarece que as pesquisas exploratórias “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, e geralmente constituem a primeira etapa de um estudo mais amplo que tem como produto final do processo “um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados”. Concernente às pesquisas descritivas, são as

²⁵ No campo da pesquisa educacional, existem autores que contribuem com as discussões sobre os variados métodos utilizados em uma investigação e apresentam debates com posicionamentos e perspectivas diferentes, dentre estes Luna (1988) e Franco (1988).

²⁶ A expressão *quanti-quali* no contexto dessa dissertação não tem, como intento, ser usada no sentido de fortalecer o debate sobre as diferenças, desafios e potencialidades relacionadas à tradicional discussão entre pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa. Ao contrário, ela se insere no sentido de fortalecer e evidenciar a completude do uso das referidas abordagens, concomitantemente, na pesquisa educacional.

que têm “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). Portanto, em harmonia com esse caráter exploratório-descritivo, este estudo objetiva revelar aspectos ainda não sistematizados sobre a produção de conhecimento nas pesquisas sobre Financiamento da Educação no recorte escolhido e trazer as características inerentes ao campo investigado.

Quanto aos seus procedimentos, insere-se nos estudos de revisão, porém com uma aproximação da metapesquisa que é compreendida como “uma estratégia para a análise sistemática das pesquisas de um determinado campo ou temática” (MAINARDES, 2018b, p. 304). Como já pontuado na contextualização dos estudos de revisão no início deste capítulo, a metapesquisa diferencia-se da revisão de literatura, da revisão sistemática, do estado da arte e do estado do conhecimento porque está orientada e engajada com os avanços da pesquisa na área, campo ou disciplina (temática) que se propõe analisar, fatores contributivos para referenciar o desenho teórico-epistemológico proposto nesta investigação.

Neste estudo, no intento da análise epistemológica das teses e dissertações, buscou-se uma aproximação conceitual com a Matriz Paradigmática (MP) de Sánchez Gamboa (1987; 1998; 2013) e com o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) de Tello e Mainardes (2015) e Mainardes (2018b), privilegiando as ideias centrais dos referidos autores no intuito de responder aos objetivos propostos. Numa dimensão operacional sobre a lógica da pesquisa científica, Sánchez Gamboa (2013) chama atenção para a dialética entre a pergunta e a resposta e pontua que é a partir da inquietação (dúvida) gerada pela pergunta que o problema de pesquisa ganha forma, se materializa. A dúvida expressa a tensão permanente no jogo das perguntas e respostas que movem os homens a buscar soluções a partir da necessidade real e concreta em que vivem, pois

É a necessidade que cria as condições para a construção dialética entre a pergunta e a resposta. Essa necessidade tem a possibilidade de ser compreendida quando problematizada. A pergunta se origina na necessidade problematizada e a resposta só acontece pela exigência da pergunta. A resposta só existe se há pergunta e a pergunta existe se há a problematização da necessidade. A necessidade problematizada é a condição que possibilita tanto a pergunta quanto a resposta (SANCHEZ GAMBOA, 2013, p. 96).

Apreende-se, portanto, que os problemas postos pelos pesquisadores já trazem, pela sua própria característica material, as condições de serem respondidos. E que cabe a dúvida, como “expressão qualificada” da relação do sujeito com o desconhecido, de ser concreta, determinada e específica para ter possibilidade de vir a ser um processo de conhecimento, diante da necessidade real do homem frente ao desconhecido (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 98).

Nessa relação dialética, segundo o autor, a produção de conhecimento perpassa diferentes níveis na construção da resposta, que são: o técnico, o metodológico, o teórico e o epistemológico.

O nível técnico se refere ao instrumental utilizado pelo pesquisador na elaboração das respostas, que são: a definição das fontes e dos instrumentos e técnicas para coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações. O nível metodológico diz respeito à abordagem e aos processos de pesquisa, à forma de aproximação do objeto, à delimitação do todo e sua relação com as partes, ou seja, alude aos passos, procedimentos, estratégias e maneiras de abordar o objeto estudado. O nível teórico corresponde ao lugar em que se encontram as escolhas quanto ao núcleo conceitual básico, os fenômenos privilegiados, os autores e clássicos cultivados, as pretensões críticas e as mudanças propostas. Por último, Sánchez Gamboa (2012) traz o nível epistemológico, perfeitamente sintetizado na compreensão de Jacomini e Silva (2019, p. 8), pois diz respeito

[...] aos critérios de construção do objeto científico e abrange três dimensões indissociáveis: a) ‘concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência (critérios de cientificidade’; b) os pressupostos gnosiológicos, ‘maneiras de abstrair generalizar, conceituar, classificar e formalizar, ou maneiras de relacionar o sujeito e o objeto’; c) os pressupostos ontológicos, ‘categorias abrangentes e complexas, concepção de Homem, Educação e Sociedade, concepções de realidade (concepção de espaço, tempo e movimento)’, que se referem à cosmovisão.

A partir dessa perspectiva, apreende-se que a lógica interna da pesquisa científica supõe a articulação entre os vários fatores que compõem os processos de produção do conhecimento e que se manifestam “numa estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 58).

Tello e Mainardes (2015), dentro do universo da educação, mas com enfoque mais específico nas políticas educacionais, apresentam três elementos para os estudos sobre as epistemologias das políticas educacionais: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemometodológico. Para Mainardes e Tello (2016, p. 3), esses três componentes analíticos consistem em “um esquema analítico-conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da reflexividade e da vigilância epistemológica”. Compreende-se, portanto, que a perspectiva epistemológica consiste na “cosmovisão que o pesquisador assume para guiar a sua pesquisa” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 156), isto é, o modo como o pesquisador vê a realidade, sua concepção de mundo, o que resultará na perspectiva teórica que irá utilizar em seu processo de investigação do objeto, como, por exemplo, o marxismo, estruturalismo ou pluralismo.

O posicionamento epistemológico está relacionado às correntes teóricas próprias do campo e possuem uma relação direta com o conteúdo teórico e empírico dos dados da pesquisa. É nesse ponto que surge a diretriz política e ética que norteia o pesquisador (se é crítico, crítico-radical, reprodutivista, neoliberal, reformista, institucionalista, etc.), pois seu posicionamento deriva de sua própria perspectiva epistemológica, em uma investigação coerente e consistente. Assim, o posicionamento epistemológico se transforma em posicionamento ético-político do pesquisador, inerente ao posicionamento ontológico na forma de compreender o mundo (TELLO; MAINARDES, 2015). Pode-se afirmar que tais constatações a respeito do posicionamento epistemológico estão em acordo com Sánchez Gamboa (2012, p. 165) quando esclarece que os pressupostos ontológicos orientam o olhar do pesquisador, permitindo “organizar os diferentes elementos e pressupostos que integram a lógica da pesquisa e relacionar os processos do conhecimento e os interesses que os orientam”, pois, quer queira, quer não, o pesquisador não é neutro.

O enfoque epistemológico é a maneira como se constrói metodologicamente a pesquisa, tendo como orientação a perspectiva e o posicionamento epistemológico. Importante esclarecer que nenhuma metodologia é neutra, o que exige do pesquisador atenção para a vigilância epistemológica da metodologia de sua pesquisa na explicitação de suas bases epistemológicas (TELLO; MAINARDES, 2015).

Quanto aos procedimentos técnicos para produção de dados, o trabalho foi dirigido por pesquisa documental, que consiste em um levantamento que adota como fontes “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Nesta vertente, o material a ser analisado pode aparecer sob os mais diversos formatos. Lakatos e Marconi (2010, p. 159) definem os principais tipos de documentos de acordo com as fontes da seguinte forma:

Fontes primárias – dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondência pública ou privada, etc.
Fontes secundárias – imprensa em geral e obras literárias.

Lakatos e Marconi (2010, p. 155-164) reconhecem na pesquisa um “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo” e que a “investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores e metodologia adequada”. As autoras ainda caracterizam as técnicas de pesquisa como a parte prática da coleta de dados dividindo-as em dois grandes eixos: a documentação indireta, que abrange a pesquisa bibliográfica e a documental; e a documentação direta, que se subdivide em observação direta intensiva e extensiva

(LAKATOS; MARCONI, 2010). Portanto a pesquisa documental é um procedimento indireto que utiliza métodos e técnicas para compreender e analisar os mais diversos tipos de documentos.

A pesquisa documental que deu origem a esta investigação foi realizada de forma *online*, com uso da internet, no âmbito dos bancos de dados que abrigam as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação das instituições federais de ensino superior no Brasil. As fontes utilizadas para análises foram as teses e dissertações produzidas no período de 1990 a 2019.

4.2.2 Organização e análise dos dados

O ponto de partida para realizar um estudo de revisão é a definição dos seus objetivos e da amostra escolhida, que pode ser um conjunto de textos (artigos, teses, dissertações, etc.), e que varia de acordo com os propósitos da pesquisa (TELLO; MAINARDES, 2015). Nesse movimento, a primeira etapa deste estudo consistiu na escolha dos bancos de dados nos quais seriam feitos os levantamentos das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação produzidas nos PPGEs das universidades federais nordestinas. Optou-se pelos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁷ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT)²⁸; dos Repositórios Institucionais (RI) dos

²⁷ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. Foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Para definição do projeto da BDTD, foi criado um comitê técnico-consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Secretaria de Educação Superior (SESu), Finep e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (Universidade de São Paulo - USP, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio e a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Dentre as atribuições do grupo, o CTC apoiou o desenvolvimento e aprovou o Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR). A iniciativa de criação de uma base nacional de teses e dissertações, inicialmente denominada Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e, atualmente, denominada Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), teve, então, as seguintes linhas principais de atuação: estudar experiências, existentes no Brasil e no exterior, de desenvolvimento de bibliotecas digitais de teses e dissertações; desenvolver, em cooperação com membros da comunidade, um modelo para o sistema; definir padrões de metadados e tecnologias a serem utilizadas pelo sistema; absorver e adaptar as tecnologias a serem utilizadas na implementação do modelo; desenvolver um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações para atender as instituições de ensino e pesquisa que não possuíam sistemas automatizados para implantar suas bibliotecas digitais; difundir os padrões e tecnologias adotadas; e dar assistência técnica aos potenciais parceiros na implantação das mesmas. Atualmente a BDTD se consolida como uma das maiores iniciativas, do mundo, para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações (BRASIL, 2020d).

²⁸ O IBICT desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD é uma rede

PPGEs das nove universidades federais foco da pesquisa: Universidades Federais do Maranhão (UFMA), do Piauí (UFPI), do Ceará (UFC), do Rio Grande do Norte (UFRN), da Paraíba (UFPB), de Pernambuco (UFPE), de Alagoas (UFAL), de Sergipe (UFS) e da Bahia (UFBA); do Portal Brasileiro de Dados Abertos²⁹, da consulta em dois estudos que fizeram levantamentos bibliográficos sobre Financiamento da Educação (DAVIES, 2014; MOREIRA, 2012), na Plataforma Lattes-CNPq e no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP). Os descritores utilizados para busca dos trabalhos foram: financiamento da educação; controle social do financiamento da educação; gasto público e educação; Fundef; Fundeb; recursos públicos; conselho de acompanhamento; controle social do Fundeb; conselho de acompanhamento do Fundef; políticas de financiamento da educação básica e superior; planos de carreira e remuneração de professores; relações público-privado no financiamento da educação.

A partir dos descritores determinados para a procura inicial dos trabalhos nos bancos escolhidos, foi possível identificar, pelo título, as teses e dissertações que tratavam sobre a temática. *A priori*, não se estabeleceu uma data inicial para busca das produções foco da pesquisa, pois o interesse era localizar o maior número possível de trabalhos, objetivando traçar um perfil abrangente do objeto, o que resultou, inicialmente, na catalogação de 100 trabalhos localizados.

Para consecução da pesquisa, optou-se pela análise textual de conteúdo para a coleta e tratamento dos dados coligidos no estudo, no intuito de buscar identificar, compreender e interpretar o conteúdo explícito e/ou implícito nas teses e dissertações que compõem a empiria desta pesquisa (BARDIN, 2016; MAINARDES, 2018b; TELLO; MAINARDES, 2015). A análise de conteúdo é definida por Bardin (2016, p. 48) como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

distribuída de sistemas de informação que gerenciam teses e dissertações, com texto completo, com a existência de um provedor de dados (*data providers*) – que administra o depósito e publicação, expondo os metadados para a coleta automática (*harvesting*); e um outro provedor de serviços (*service providers*) – que fornece serviços de informação com base nos metadados coletados junto aos provedores de dados. Assim, as instituições de ensino e pesquisa atuam como provedoras de dados e o IBICT opera como agregador: coleta os metadados das teses e dissertações dos provedores (instituições), fornece serviços de informação sobre esses metadados e os expõe para coleta para outros provedores de serviços (BRASIL, 2020d).

²⁹ O Portal Brasileiro de Dados Abertos é a ferramenta disponibilizada pelo governo federal para que todos possam encontrar e utilizar os dados e as informações públicas. Tem o objetivo de viabilizar a interlocução entre atores da sociedade e o governo para pensar a melhor utilização dos dados, promovendo impactos positivos sob os pontos de vista social e econômico. O portal tem o objetivo de disponibilizar dados relativos às mais variadas temáticas da administração pública. Por exemplo, dados da saúde suplementar, do sistema de transporte, de segurança pública, indicadores de educação, gastos governamentais, processo eleitoral, etc. O portal contém apenas dados abertos. Isso significa que dados que contenham alguma restrição de acesso, tais como os advindos de sigilo ou privacidade, estão fora do escopo deste portal. Seus termos de uso foram definidos pelo Anexo I da Resolução nº 02, de 24/03/2017, publicada no D.O.U de 29/03/2017, Seção 1, Pág. 47 (BRASIL, 2020e).

mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto em pesquisas qualitativas quanto em estudos quantitativos. No primeiro momento de produção dos dados, ela oferece alguns procedimentos que norteiam a organização da investigação, que são a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. Conforme Bardin (2016), a pré-análise é a fase de organização do material que será explorado, e tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais para o plano de análise. Essa fase é constituída por etapas, a saber: a) leitura flutuante (consiste numa primeira atividade de contato com os documentos a analisar); b) escolha dos documentos (é o universo de documentos escolhidos *a priori* e que constituirão o *corpus* da pesquisa); c) formulação das hipóteses e dos objetivos (a hipótese é uma afirmação provisória que se coaduna com o objetivo proposto); d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores; e, por fim, e) preparação do material.

Nesta pesquisa, a pré-análise aconteceu a partir da triagem inicial por título de produção dos trabalhos levantados nas bases de dados utilizadas. O passo seguinte foi a leitura dos resumos para confirmar se o estudo era realmente parte do *corpus* da pesquisa em questão. Nessa etapa da análise, após leitura efetuada por pares (orientadora e orientanda), foram excluídas 13 produções, pois 10 pesquisas não eram sobre Financiamento da Educação, e as outras três que versavam sobre o tema foram defendidas nos programas de pós-graduação em Políticas Públicas e Economia, saindo do escopo deste trabalho. Após exclusão dessas pesquisas, o *corpus* do estudo ficou com 87 teses e dissertações para responder ao problema e aos objetivos propostos nesta investigação.

O passo seguinte foi fazer o *download* do material catalogado. Durante o processo, constatou-se que somente 62 trabalhos coletados apresentavam o *Portable Document Format* (PDF) completo das produções, pois 25 trabalhos só permitiram o resgate dos resumos. Diante do fato exposto, buscaram-se outros caminhos para obtenção dos trabalhos faltosos. Uma alternativa foi pesquisar na Plataforma Lattes do CNPq o currículo dos pesquisadores para obter o correio eletrônico deles e, assim, solicitar via e-mail, os trabalhos que estavam faltando, o que, infelizmente, não logrou êxito, pois não houve resposta por parte dos pesquisadores. Outro meio usado para encontrar esses 25 trabalhos foi a pesquisa na internet, usando o título das dissertações e teses, na tentativa de localizá-las em qualquer outra plataforma digital. Na utilização desse recurso, foi possível localizar apenas um estudo disponibilizado na forma de *e-book*, formato que foge ao escopo de análise desta pesquisa. Um terceiro caminho foram os

contatos via telefone, mas, devido às dificuldades de acesso aos números (pois essa disponibilização depende da rede de relacionamento entre pesquisadores conhecidos), o resultado foi bastante limitado, porém rendeu o envio de três dissertações para esta pesquisadora, finalizando um total de 65 produções na íntegra.

Diante do exposto, a pesquisa ora desenvolvida dividiu-se em dois momentos de análise no que diz respeito ao quantitativo dos trabalhos encontrados e catalogados (65 trabalhos completos + 22 resumos = 87 pesquisas), conforme explicitado no capítulo cinco que trata da análise descritiva e epistemológica das teses e dissertações.

A exploração do material que, segundo Bardin (2016, p. 131), “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas”, foi o momento de organização das teses e dissertações em uma planilha combinada, que contém todos os dados que podem contribuir para a compreensão dos textos em análise. As operações de codificação, na fase de exploração do material, se organizam em torno do processo de categorização, que por sua vez se constitui em

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo), sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns deste elemento (BARDIN, 2016, p. 147).

Portanto a autora afirma que, a partir do momento em que se codifica o material na análise de conteúdo, se produz um sistema de categorias. E essas categorias estão organizadas por critérios, que são: semântico (categorias temáticas), sintático (verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo seu sentido, igualando aos sinônimos e sentidos próximos) e expressivo.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa elegeu a categorização por critérios semânticos (categorias temáticas), definidos *a priori*, para caracterizar as teses e dissertações identificadas nas plataformas digitais selecionadas. Para esse momento, foram elaboradas três planilhas em Excel. A primeira planilha privilegiou as seguintes categorias para serem identificados na tese ou na dissertação: autor, orientador, título, IES, natureza e linha da pesquisa, palavras-chave, temática, ano de defesa, tema específico, resumo, capítulo metodológico, tipo de pesquisa, bases teóricas, perspectiva e posicionamento epistemológico, justificativa/motivação, aspectos principais da introdução, problema, objetivo, resultado, fontes da pesquisa e link de acesso, conforme detalhamento no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Planilha de caracterização geral das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES nordestinas (1990-2019)

Categorias	Descrição
Autor	Identificação do autor da tese e/ou dissertação
Orientador	Identificação do(a) orientador(a) da tese e/ou dissertação
Título	Título da tese e/ou dissertação
Instituição	Nome da IFES de defesa da tese ou dissertação
Natureza	1 – Dissertação de Mestrado / 2 – Tese de Doutorado
Linha de pesquisa	Nome da Linha de Pesquisa de vinculação da tese e/ou dissertação
Palavras-chave	Palavras-chave encontradas no resumo das teses e dissertações
Temática 1	Classificação do tema do trabalho pela pós-graduanda
Temática 2	Classificação do tema do trabalho pela professora orientadora
Ano de defesa	Ano de defesa da tese ou dissertação
Tema específico	Tema classificatório relacionado à linha de pesquisa do Programa
Resumo	Resumo da tese ou da dissertação
Capítulo metodológico	Identificação do capítulo metodológico em separado (Sim/Não).
Tipo de pesquisa	Classificação da pesquisa (empírica, teórica, bibliográfica, etc.)
Procedimentos	Procedimentos metodológicos das teses e dissertações
Bases teóricas	Autores citados nas teses e dissertações
Perspectiva	Perspectiva epistemológica declarada pelo autor (estruturalismo, marxismo, pluralismo, etc.)
Posicionamento	Posicionamento epistemológico declarado pelo autor (crítico, crítico-radical, reprodutivista, neoliberal, etc.)
Justificativa/Motivação	Justificativa pelo interesse do tema de pesquisa
Introdução	Aspectos principais da introdução
Problema	Transcrição do problema de pesquisa da tese ou dissertação
Objetivo	Transcrição do objetivo geral da tese ou dissertação
Resultados	Transcrição dos resultados anunciados nos resumos dos trabalhos
Fontes	Lista das fontes mencionadas na metodologia dos trabalhos
Link	Link para acesso à tese ou dissertação

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A segunda planilha em Excel foi criada com as seguintes categorias de análise classificatórias: método declarado pelo pesquisador, finalidade da pesquisa, abordagem do problema, nível da pesquisa quanto aos objetivos, procedimentos técnicos, meio de coleta e tratamento dos dados. As referidas informações foram obtidas nos elementos pré-textuais, nos

resumos, na introdução e no referencial teórico-metodológico das teses e dissertações coletadas. Abaixo o Quadro 4 com as categorias de análise.

Quadro 4 – Planilha de classificação das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES nordestinas (1990-2019)

Categorias de Análise	Descrição
Método	Explicitação do método usado pelo autor (crítico, dialético, etc.)
Finalidade da pesquisa	Natureza da pesquisa quanto a sua finalidade (básica, aplicada)
Abordagem	Abordagem do problema (quantitativa, qualitativa, quanti-quali)
Nível da pesquisa	Objetivos/nível (exploratória, descritiva, explicativa)
Procedimentos técnicos	Procedimentos (documental, bibliográfica, estudo de caso)
Coleta de dados	Instrumentos (entrevista, questionário, observação, etc.)
Tratamento e análise	Método de tratamento e análise dos dados (Survey, SPSS, análise de conteúdo, análise documental, etc.)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Todo esse material registrado em planilha Excel deu origem a dois bancos de dados que permitiram organizar, sintetizar e apresentar os resultados que foram obtidos a partir da pesquisa documental, possibilitando traçar um panorama geral da produção acadêmica tendo como base as teses e dissertações catalogadas.

A terceira planilha em Excel foi composta objetivando traçar um perfil profissional e acadêmico dos orientandos e orientadores das teses e dissertações foco desta pesquisa. Foram criadas as seguintes categorias macros para análise: identificação, formação do pesquisador, inserção profissional, núcleos e projetos de pesquisa, produção científica, número de orientações, dados do Currículo Lattes e observações. A partir dessas categorias macros, foram pensadas subcategorias específicas, tais como: nível e ano de formação, instituição que trabalha, grupos e projetos de pesquisas que participam, o total de artigos, livros autorais e capítulos de livros publicados, dentre outras, conforme detalhamento do Quadro 5. Pretendeu-se, com a organização e sintetização desses dados, fazer um levantamento das produções que versam sobre Financiamento da Educação e verificar como se constitui essa rede de pesquisa no Nordeste. Importante ressaltar que os dados que compõem a planilha foram extraídos do Diretório Geral de Pesquisas (DGP) e da Plataforma Lattes – CNPq.

Quadro 5 – Planilha de dados dos orientandos e orientadores das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES nordestinas (1974-2020)

Identificador	Dado	Descritor
Identificação	IES atual	Instituição de Ensino Superior à qual o membro está vinculado, atualmente, como profissional ou como estudante
	Nome	Nome completo do membro

Identificador	Dado	Descritor
	Status de vínculo no Banco	1 – Docente UFPI; 2 – Docente outras IES; 3 – Estudante; 4 – Profissional da Educação Básica
Formação	Nível de formação mais alto	1 – Graduando; 2 – Graduado; 3 – Especialista; 4 – Mestre; 5 – Doutor
	IES última formação	Instituição de Ensino Superior onde foi realizada a última formação
	Título do trabalho	Título do trabalho realizado na última formação
	Ano da última formação	Ano em que concluiu a última formação
	Tema	Tema do trabalho realizado
Inserção Profissional	Nível de atuação	1 – Educação básica; 2 – Ensino superior; 3 – Outras áreas
	Dependência administrativa	1 – Municipal; 2 – Estadual; 3 – Federal; 4 – Privadas; 5 – Filantrópicas; 6 – Outros
Núcleos e projetos de pesquisa	Grupos de pesquisas	Grupos de pesquisas aos quais o membro está vinculado
	Categoria nos grupos de pesquisas	Linhas de pesquisas às quais o membro é vinculado
	Projetos de pesquisas	Projetos de pesquisas em que o membro atuou
	Ano da pesquisa	Ano de realização da pesquisa
	Status da pesquisa	1 – Ativo; 2 – Concluído
	Âmbito da pesquisa desenvolvida em rede	1 – Nacional; 2 – Regional; 3 – Estadual; 4 – Municipal; 5 – Internacional
	Tema	Classificação do tema do projeto de pesquisa
Produção científica	Título da produção	Título da produção científica
	Ano da produção	Ano da publicação
	Natureza da produção	1 – Livro autoral; 2 – Capítulo de livro; 3 – Artigo
	Tema da produção	Tema da produção científica
	Classificação autoral	1 – Individual; 2 – Orientando/Orientador; 3 – Outros
	Número total de produção	Número total de produções relacionadas às linhas do grupo
Orientações	Orientação Doutorado	Quantidade de orientações realizadas em nível de doutorado
	Orientação Mestrado	Quantidade de orientações realizadas em nível de mestrado
	Orientação IC	Quantidade de orientações realizadas em nível de Iniciação Científica
	Orientação TCC	Quantidade de orientações realizadas em nível de Trabalho de Conclusão de Curso
Lattes	Dia da atualização	Dia em que foi realizada a última atualização
	Mês da atualização	Mês em que foi realizada a última atualização
	Ano da atualização	Ano em que foi realizada a última atualização
	Data da coleta Lattes mês/ano	Mês e ano em que foram coletados os dados do Currículo Lattes
	Link Lattes	Link do Currículo Lattes dos pesquisadores
Observações	Observações	Informações relevantes, mas que não constam em destaque na planilha ou outras informações referentes ao pesquisador.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Após leitura sistemática das teses e dissertações, identificando no texto as categorias de análise e preenchendo as planilhas, com o objetivo de compor o panorama geral da amostra, chegou-se à última fase da análise de conteúdo, que consiste no tratamento dos resultados ou interpretação referencial. Para Bardin (2016, p. 131), “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Nesta dissertação, o tratamento dos resultados se deu a partir da análise dos dados por

categoria, recorrendo-se ao uso de porcentagem simples para a identificação dos índices de representatividade da produção acadêmica e apresentação dos resultados.

Feitas essas considerações metodológicas, é pertinente reconhecer a relevância de outros tipos de técnicas de análise de conteúdo, todavia a análise temática foi a que melhor se adequou ao perfil desta pesquisa. A partir dela, foram elaboradas categorias direcionadas pela Matriz Paradigmática, nos níveis técnicos, teóricos e metodológicos, e pelo Enfoque das Epistemologias em Política Educacional (EEPE) na busca de compreender a dimensão das pesquisas em termos de perspectiva e posicionamento epistemológico e de enfoque epistemometodológico, em acordo com os objetivos propostos e com o referencial teórico que norteou o presente texto.

No capítulo a seguir, são apresentados os resultados da pesquisa destacando-se os principais achados e as inferências, conforme aporte teórico mencionado anteriormente.

5 O FINANCIAMENTO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE: AS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O objetivo central da pesquisa é analisar as teses e dissertações do ponto de vista epistemológico, buscando explorar como os pesquisadores do campo têm operado com as questões teórico-metodológicas nas suas pesquisas. A partir desse contexto, o presente capítulo divide-se em três tópicos: o primeiro e o segundo, de caráter mais descritivo, apresentam os resultados da organização e sistematização dos dados coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); no Repositório Institucional (RI) dos PPGes das nove universidades federais da região Nordeste; no Portal Brasileiro de Dados Abertos; em estudos que fizeram levantamentos bibliográficos (DAVIES, 2014; MOREIRA, 2012); no Diretório dos Grupos de Pesquisa e na Plataforma Lattes-CNPq.

Nos dois primeiros tópicos, a partir da seleção prévia das teses e dissertações encontradas nas bases pesquisadas, foi possível identificar 87 trabalhos que tratam do Financiamento da Educação, conforme explicitado na metodologia desta dissertação, os quais foram analisados nos aspectos relacionados a quantidade de trabalhos por ano, instituição, temas, linhas de pesquisa e resultados, tendo como fontes os títulos, os resumos dos trabalhos, o Currículo Lattes dos pesquisadores e o diretório de grupos de pesquisa aos quais estão vinculados.

Após essa abordagem geral, no terceiro tópico, efetivou-se uma análise da produção do conhecimento nos estudos em que foi possível o acesso aos trabalhos completos, representando 75% (n=65) do total de monografias (n=87) sobre Financiamento da Educação nos PPGes das universidades federais do Nordeste, com base nos resumos, nas introduções e nos capítulos metodológicos.

5.1 As teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGes do Nordeste brasileiro: um retrato da produção acadêmica

A construção do retrato da produção do conhecimento sobre Financiamento da Educação nos PPGes das universidades federais nordestinas perpassou pela definição de alguns critérios que apoiaram a construção deste capítulo, sendo pertinente iniciar com a resposta à primeira questão suscitada na introdução desta pesquisa, a saber: *qual a configuração da produção do conhecimento em Financiamento da Educação, nas teses e dissertações, dos programas de pós-graduação em Educação das universidades federais nordestinas?*

Para a construção da resposta à questão evidenciada e visando caracterizar esta produção do conhecimento nas IFES foco deste estudo, foram definidos como critérios os seguintes aspectos: total de produções nas instituições pesquisadas, quantitativo de teses e dissertações, número de trabalhos por ano e temáticas abordadas, além dos resultados das pesquisas com base nos resumos das teses e dissertações por tema de estudo.

Os nove Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)³⁰ nordestinas produziram 87 teses e dissertações sobre Financiamento da Educação, de 1990 a 2019. As dissertações de mestrado (n=56) concentraram 64% da produção acadêmica no período e 36% corresponderam às teses de doutorado (n=31). O baixo volume de teses em comparação com o número de dissertações também foi evidenciado no artigo de Cruz e Jacomini (2017) em análise da produção sobre o tema no período de 2000 a 2010, envolvendo programas de pós-graduação em diversas regiões. A produção total por instituição pode ser vista na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Total de teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES nordestinas (1990 – 2019)

Nome da IFES	Nº Teses	Nº Dissertações	Total	%
UFPI	1	18	19	22
UFRN	9	7	16	18
UFC	6	7	13	15
UFPB	5	7	12	14
UFPE	4	7	11	13
UFBA	4	6	10	12
UFAL	0	2	2	2
UFMA	0	2	2	2
UFS	2	0	2	2
TOTAL	31	56	87	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

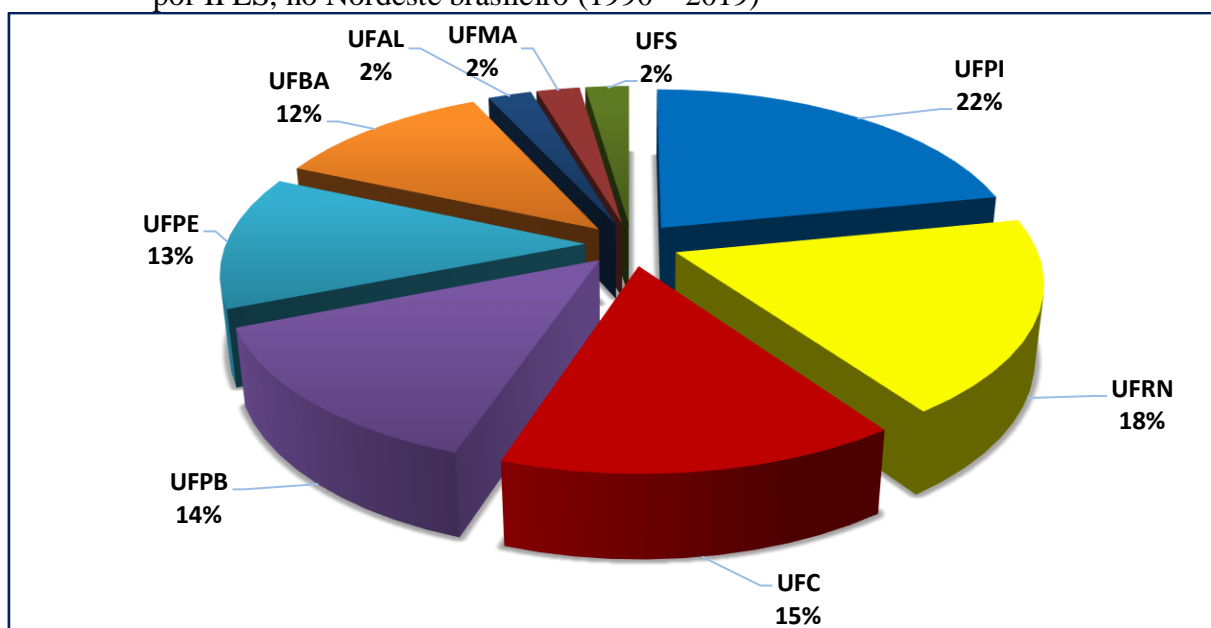
Na Tabela 1, apresentam-se as produções do conhecimento identificadas por IFES e especificadas por tipo de trabalho, com a representatividade expressa nos percentuais. Na observação dos dados, verifica-se que, das nove instituições que atendem o critério desta pesquisa, apenas dois programas apresentam maior número de teses que de dissertações no período: são os programas da UFRN e da UFS. Isso confirma a prevalência de dissertações

³⁰ A sigla IFES usada neste estudo refere-se apenas às universidades federais das capitais da região Nordeste. Compreende-se que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para efeitos regulatórios, equiparam-se às universidades federais, porém não são parte do escopo desta pesquisa.

sobre teses, o que já vem sendo demonstrado nas pesquisas que fazem levantamentos de produções na área da política e gestão educacional (BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2016; SCAFF, 2016; WITTMANN; GRACINDO, 2001) e, especificamente, em Financiamento da Educação (CRUZ; JACOMINI, 2017; DUARTE, 2018), o que está em consonância com o maior número de programas e/ou cursos de mestrado certificados pela Capes.

Na sequência, apresenta-se o gráfico 2, construído no intento de mostrar, de forma mais explícita, as assimetrias que permeiam a produção acadêmica da região Nordeste.

Gráfico 2 – Representatividade total de teses e dissertações sobre Financiamento da Educação, por IFES, no Nordeste brasileiro (1990 – 2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

O Gráfico 2 revela que, na distribuição das 87 produções que tratam de Financiamento da Educação entre os PPGEs das IFES, prevalece uma concentração de pesquisa sobre esse tema na UFPI que responde por 19 trabalhos (22%), UFRN com 16 estudos (18%), seguidas pela UFC (15%) e UFPB (14%), com 13 e 12 estudos, respectivamente. Na sequência, aparecem a UFPE, com 11 pesquisas (13%), a UFBA com 10 estudos (12%) e a UFMA, a UFAL e a UFS, com dois estudos cada, representando 6% na soma das três instituições. Uma das razões que justificam essa disparidade intrarregional observada no quantitativo de produções das universidades federais – no contexto em que a UFPI e UFRN, juntas, respondem por 40% do total da produção – é a participação dessas IFES em pesquisas de âmbito nacional, como será tratado adiante. A produção por ano apresenta-se a seguir (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Número de teses e dissertações sobre Financiamento da Educação, por ano, nas IFES do Nordeste brasileiro (1990 – 2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

A análise do Gráfico 3 possibilita visualizar o comportamento da produção sobre Financiamento da Educação no decorrer do espaço temporal de 30 anos. No intuito de obter um quadro analítico esclarecedor, os períodos da investigação foram separados em três décadas. Na produção dos primeiros 10 anos (1990 a 1999), só foram localizados dois trabalhos, representando 2% do total das pesquisas.

No período que compreende o intervalo de 2000 a 2009, a quantidade de trabalhos cresceu de forma linear, chegando a 32 estudos (37%), porém, no comparativo com a década anterior, o crescimento foi de 1.500%. Um dos fatores que contribuíram para esse aumento significativo foi a implantação do Fundef em 1998, suscitando novos interesses pela compreensão desse novo objeto de estudo (política de fundos para o financiamento da educação) no campo de pesquisa em política educacional (SANTOS, 2016; SOUZA, 2019).

Na última década analisada (2010 a 2019), foram contabilizadas 53 pesquisas, evidenciando o crescimento constante com um aumento de 66% em relação ao período anterior e uma média de 5 estudos por ano, com ênfase no ano de 2014 com 12 estudos sobre a temática. Cabe ressaltar que esse *boom* no volume de produções em 2014 foi resultado dos estudos que eram vinculados à pesquisa nacional³¹ e que estavam entregando seus produtos, nesse momento de finalização da mesma.

³¹ Pesquisa nacional: “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”, com período de vigência de 2009 a 2013, que resultou nas análises parciais de 4 (quatro) dimensões de dados (dados educacionais, dados orçamentários, plano de carreira, cargos e remuneração).

Em relação aos temas investigados, a Tabela 2 apresenta a sistematização dos assuntos abordados nos trabalhos que compreenderam o universo da pesquisa e, na sequência, o Gráfico 4 mostra os percentuais, visando a uma melhor percepção dos temas mais estudados. Agrupados por temáticas específicas, tomando por base as palavras-chave e a leitura dos resumos dos 87 trabalhos sobre Financiamento da Educação³², foi possível constituir uma visão mais ampla sobre a produção da área.

Tabela 2 – Temas abordados nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação, nas IFES do Nordeste brasileiro (1990 – 2019)

Temática	Nº vezes	%
Valorização do Magistério	29	33,32
Controle Social	12	13,79
Financiamento da Educação Básica	12	13,79
Atendimento Educacional	6	6,90
Custo/Gasto por aluno	6	6,90
Programas de Descentralização	6	6,90
Assistência Estudantil	3	3,45
Financiamento da Educação Superior	3	3,45
Financiamento da Educação Profissional	2	2,30
Regime de Colaboração	2	2,30
Descentralização Financeira	1	1,15
Fontes de Financiamento do Estado Militar	1	1,15
Gastos Públicos com MDE	1	1,15
Políticas de Acordos Internacionais	1	1,15
Políticas de Municipalização do Ensino Fundamental	1	1,15
Receitas/Despesas	1	1,15
Total	87	100,00

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

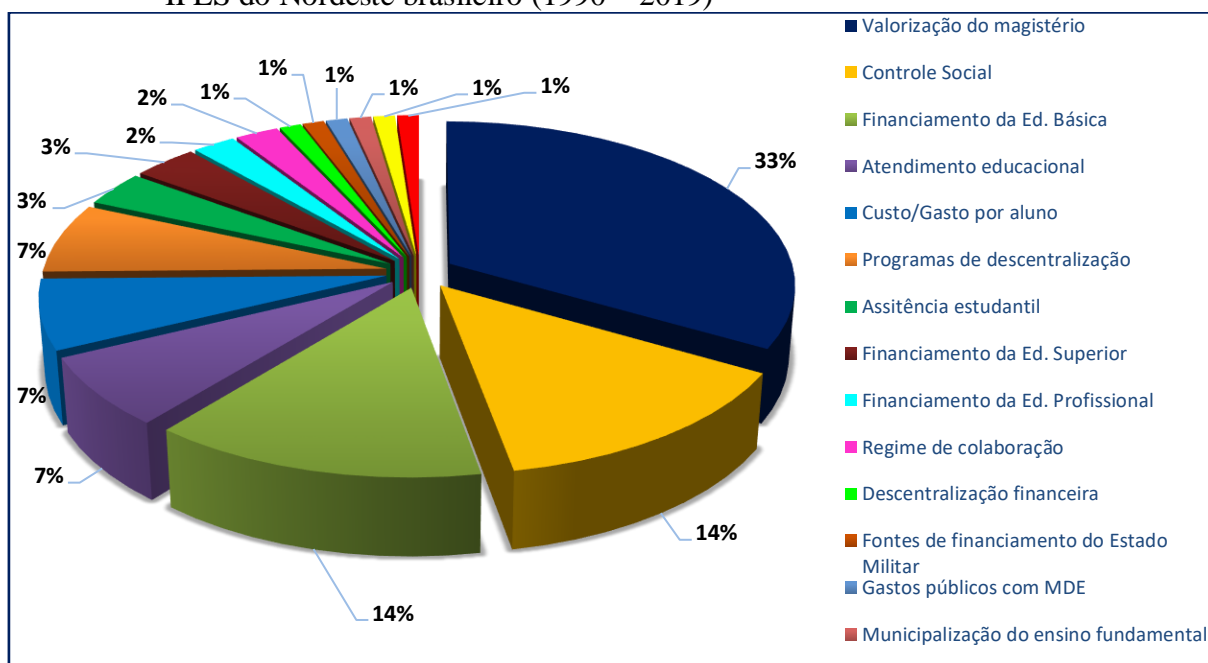
Conforme dados expostos na Tabela 2, os temas aglutinadores com maiores percentuais de estudos em Financiamento da Educação, no período de 1990 a 2019, foram “Valorização do Magistério”, “Controle Social” e “Financiamento da Educação Básica”, porque tiveram as políticas implementadas pelo Fundef/Fundeb como arcabouço central. Observa-se, ao relacionar as temáticas mais pesquisadas em Financiamento da Educação com as IFES com maior número de pesquisas e com a quantidade de trabalhos entregues por ano, a influência da participação de docentes em pesquisas nacionais e da inserção em núcleos de pesquisa sobre políticas educacionais, no período de finalização do Fundef (1998-2006) e início do Fundeb (2007-2020), assunto que será tratado adiante.

No agrupamento dos estudos que tiveram como foco a valorização do magistério, constatou-se que, dentro do período analisado, o ano de maior produção foi 2014, com oito trabalhos voltados para essa temática. Coincidentemente é o ano com maior número de

³² Um quadro com a classificação dos 87 trabalhos por agrupamentos temáticos pode ser visto no Apêndice A desta dissertação.

pesquisas sobre Financiamento da Educação (n=12), conforme apresentado, anteriormente, no Gráfico 3. Cabe salientar que o critério para apresentação das temáticas abordadas foi a representação quantitativa, ou seja, a ordem decrescente do número de temas, conforme gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 – Temas abordados nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação, nas IFES do Nordeste brasileiro (1990 – 2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

Considerando a categorização das temáticas, o tema mais presente relaciona-se às políticas de valorização profissional, com 29 trabalhos, representando 33% do total dos estudos analisados. Em geral, esses estudos têm como pano de fundo a valorização do magistério prevista no Fundef/Fundeb. Os estudos abordam os seguintes aspectos: piso da categoria (SILVA, 2014), condições de trabalho (GOMES, 2009; FIGUEIREDO, 2014; FONTINELES, 2008), formação, carreira e remuneração dos profissionais da educação (ALVES, 2017; BARBOSA, 2014; FERREIRA, 2014; FONTINELES, 2017).

Dentre esses aspectos, 15 estudaram, especificamente, as implicações da política de fundos na remuneração dos docentes, considerando suas dimensões formativas e destacando o impacto e os impasses nas políticas de valorização do magistério (ALVES, 2002; DANTAS, 2005; GURGEL, 2006; LIMA, 1999; LIRA, 2016; SANTOS, 2008; SOUSA, 2009). Os demais (treze) discutiram assuntos mais gerais que privilegiaram, entre outros temas, a lei do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN (MOURA, Assis, 2015; LIMA, 2016; SOARES, 2016), o Estatuto do Magistério e o Plano de Cargo Carreira e Remuneração – PCCR (ALMEIDA, 2010; ALVES, 2012; CASTRO, 2014; GURGEL, 2012; MARTINS, 2014; MENDES, 2014;

SILVA, 2011), alguns contemplando a ação sindical na luta pela implementação do Piso (ASSIS, 2019; FERREIRA, 2010) e as condições de trabalho de professores do ensino médio (SOUSA, 2018). Apenas um trabalho se diferencia na abordagem por debruçar-se sobre a política de remuneração meritocrática (LUSTOSA, 2013).

Nos estudos sobre a valorização do magistério, assim como em outros aspectos das pesquisas sobre Financiamento da Educação, no *corpus* desta investigação, a política de fundos é o cenário principal, uma vez que os anos de análise da pesquisa compreendem todo o processo de criação/implantação e utilização dos fundos contábeis Fundef e Fundeb.

Conforme explicam Cruz e Jacomini (2017), Davies (2006) e Pinto (2000), o Fundef teve sua origem no contexto das mudanças aprovadas pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/96, regulamentada pela Lei nº 9.424/96. Basicamente, esse Fundo, de natureza contábil e de âmbito estadual, subvinculou parte dos recursos da educação de estados e municípios ao Ensino Fundamental, adotando, como critério de redistribuição, entre o estado e seus municípios, o número de matrículas. A União complementarizava os recursos quando o *per capita* no âmbito de cada estado fosse inferior ao valor aluno-ano. Esse valor era definido pelo próprio governo federal e deveria estar pautado em um padrão mínimo de qualidade, aspecto que não foi respeitado durante a vigência do Fundef, assim como a fórmula de cálculo prevista em lei, o que gerou os chamados precatórios do Fundef. Do total do Fundo, cada ente federado deveria usar, no mínimo, 60% para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício, visando a sua valorização.

Ainda tendo como base Davies (2006) e Pinto (2007), em substituição ao Fundef, entrou em vigência o Fundeb. Aprovado pela EC nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, com duração até 2020, o Fundo trouxe algumas mudanças importantes, a saber: aumento dos recursos subvinculados – impostos e percentuais – e inclusão de todas as etapas e modalidades da educação básica, exceto a educação a distância; aumento da participação da União na complementação do Fundo (10%); definição de um prazo para implementação do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério, dentre outras medidas.

É importante acrescentar um adendo, aqui: o Fundeb, com prazo terminal para 2020, depois de diversas atividades protagonizadas pela sociedade civil organizada em defesa dessa política para o funcionamento da estrutura educacional do país, foi reeditado pela EC nº 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020f).

Denominado de Novo Fundeb, o fundo traz, em seu arcabouço, algumas mudanças importantes para a educação, dentre elas: seu caráter permanente, com revisão a cada 10 anos;

aumento da participação da União para 23%, percentual a ser alcançado em 2026; critérios mais equitativos de distribuição da complementação; destinação de 70% dos recursos para pagamento dos profissionais da Educação, dentre outros (BRASIL, 2021).

Importante ressaltar que, nas conclusões dos 29 trabalhos sobre valorização, os autores consideram que, mesmo com os avanços do Fundeb em relação ao Fundef, os dois fundos não foram capazes de promover plenamente a valorização do magistério. Também a Lei nº 11.738/2008, que assegura o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), apesar de ter elevado o vencimento da categoria em geral, através da incorporação dos itens da remuneração, não contemplou o objetivo proposto no que diz respeito à carreira, uma vez que as políticas governamentais, adotadas ao longo desses anos, não permitiram essa valorização (CASTRO, 2014; SILVA, 2011; SOARES, 2016).

Esses resultados corroboram os estudos de Davies (2006), Jacomini, Minhoto e Camargo (2012) e Pinto (2007), os quais informam que, embora tenham assegurado uma política de melhoria salarial para os docentes, os fundos não estabeleceram regulamentações efetivas que propiciassem a referida valorização dos profissionais da educação, especialmente no período de vigência do Fundef.

Além das 29 pesquisas que trataram da valorização dos profissionais da educação, 12 estudos foram agrupados em controle social, representando 14% do total de trabalhos analisados. O Fundef e o Fundeb tiveram importante papel no interesse por esse tema, porque estabeleceram os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACs), visando contribuir para o cumprimento de suas finalidades no financiamento educacional com a participação da sociedade e para a melhoria da atuação dos órgãos estatais de fiscalização dos recursos da educação.

Em relação aos resultados, os estudos demonstraram que os conselhos foram instituídos, o que é um avanço para a sociedade. No entanto, têm dependência do poder público para o seu funcionamento (AQUINO, 2019; ARAGÃO, 2003; MEIRELES, 2005; PATROCÍNIO, 2007; SOUZA, 2017); persistem vícios no processo de eleição dos seus membros, o que reforça a tutela estatal (BORBA, 2010; COUTINHO, 2015; LIMA, 2009;); e evidencia-se a precariedade de formação de conselheiros para o exercício do seu papel, o que ocasiona limitações na sua função de controle social (ANDRADE, 2016; MORAIS, 2006; SOARES, 2011; SOUSA, 2003).

Essa realidade, constatada nas teses e dissertações, corrobora as afirmações de Davies (2010, p. 59) de que não basta ter “representantes da sociedade civil em conselhos”, pois, para

que tenham eficácia, precisam ser mais qualificados para propor mudanças que, significativamente, apontem para a superação das desigualdades sociais.

Na temática Financiamento da Educação Básica, foram agrupados 12 trabalhos (14%), sendo que sete focam no ensino fundamental, três na educação infantil, um no ensino médio e um na educação de jovens e adultos. Os estudos com foco na educação infantil, de modo geral, analisam em que medida o Fundeb se constitui numa política capaz de financiar, de forma adequada e com qualidade, a expansão do atendimento educacional. Os resultados informam ampliação da oferta e do número de estabelecimentos de educação infantil, assim como a consolidação de uma gestão mais democrática e participativa (RIBEIRO, 2011; SANTOS, 2012; 2015).

Nos resultados do estudo que trata do ensino médio, destacou-se o fato de o governo estadual contratar profissionais temporários ao invés de efetivos, medida que reduz os gastos com pessoal, precariza o trabalho docente e enfraquece as organizações sindicais (ALVES, 2015).

No estudo que priorizou a educação de jovens e adultos, concluiu-se que existe um dualismo nas concepções dos educadores e gestores que interferem na dinâmica de afirmação da EJA como um direito no contexto escolar, pois ora privilegiam os princípios neoliberais hegemonicamente impressos nas políticas educacionais de forma descontextualizada e a-histórica, ora adotam uma postura contra hegemônica que privilegia os sujeitos, suas demandas e identidades (COSTA, 2014).

Nas conclusões dos que focaram no ensino fundamental, dois estudos assinalaram que o aporte de recursos não é fator preponderante para a qualidade do ensino e que os resultados alcançados em exames de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), estão mais ligados à prática da gestão (ANUNCIAÇÃO, 2005; CARNEIRO, 2012). Dentre os outros cinco, dois apontaram que a estrutura política e econômica no Brasil não privilegia um processo educacional voltado para a transformação social, mas vincula-se em torno dos ditames e interesses comerciais e políticos que atendem projetos neoliberais (XAVIER NETO, 2017), ainda alinhados às análises feitas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, afastando-se das leituras mais críticas sobre as políticas educacionais (MENDES SEGUNDO, 2005).

Dos três estudos restantes, classificados dentro da temática Financiamento da Educação Básica, com foco no ensino fundamental, dois não apresentaram conclusão em seus respectivos resumos (PEREIRA, 2007; SILVA, 2002) e Santos (2004) concluiu que houve mudanças significativas na educação do município com a implementação do fundo, mas que, apesar das

novas ações, não ocorreu, de fato, uma abertura para uma gestão democrática, permanecendo toda a decisão centrada no executivo local, postura que contribui para permanência e prática do clientelismo na educação, prejudicando a universalização do ensino fundamental.

No conjunto dos 87 trabalhos analisados nesta dissertação, seis (7%) tiveram como foco o atendimento educacional no ensino fundamental. Quatro deles se debruçaram sobre a oferta em rede estadual (FONTINELES, 2003; SOUSA NETO, 2003) e municipal (LEITE, 2004; XIMENES, 2006) de educação, com ênfase nas rupturas e permanências provocadas pelo Fundef, concluindo que houve resultados positivos para a realidade educacional, mas aquém do esperado pela comunidade atendida.

Nos outros dois trabalhos, um analisou o desempenho da gestão municipal após sua implementação, concluindo que existe fragilidade estrutural dos sistemas em razão das discontinuidades administrativas que comprometem a educação, afetam a gestão educacional e a eficácia da política do Fundef nos municípios (PIRES, 2004); e o outro avaliou a correspondência entre os níveis dos gastos em educação pública no Brasil trazendo a equivalência quantitativa dos discentes matriculados em cada esfera de governo (federal, estadual e municipal) e em cada nível de ensino (educação básica e ensino superior), constatando os múltiplos antagonismos entre a correlação do volume de recursos e o total de matrículas efetivadas (LIMA FILHO, 2013).

Na temática Custo/Gasto por Aluno, também foram agrupados seis trabalhos (7%), dos quais dois analisaram o custo-aluno/ano da educação infantil, tendo como cenário a política de fundos para o financiamento da educação. Entre estes, um estudo se debruçou sobre a matriz analítica do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), com foco no atendimento em creches (COUTO, 2012), e o outro teve como objetivo analisar e calcular o custo aluno/ano dos Centros Municipais de Educação Infantil (SOUZA, 2014). Os outros quatro que compõem essa temática referiram-se, de modo geral, ao gasto por aluno na educação básica buscando avaliar a correspondência entre os níveis dos gastos em educação pública com a equivalência quantitativa de matrículas nas esferas estadual e municipal.

Como resultado, os estudos constataram que as escolas localizadas na zona rural apresentam um custo-aluno/ano mais elevado que o das escolas da zona urbana e que esse resultado está associado ao quantitativo de matrículas das escolas localizadas em cada zona, concluindo que a relação professor/aluno tem forte impacto na elevação desse custo (FREITAS, 2003; SILVA, 2008). Também a insuficiência de recursos, principalmente para a educação infantil, foi outro resultado apontado nos estudos. Averiguou-se que o princípio da igualdade de oportunidades, como função precípua da educação e do federalismo fiscal, está longe da

realidade educacional brasileira, ocasionando a progressiva diminuição do gasto por aluno, o que leva a educação pública à pauperização (BULHÃO, 2010; DANTAS, 2010).

Nos trabalhos sobre Programas de Descentralização, foram agrupados seis estudos (7%) sobre diferentes ações federais: um tratou do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – Pnate; dois sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar – Pnae; um abordou o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, e dois foram sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

Os achados das pesquisas evidenciaram: participação incipiente da União no Pnate, ainda restrito à oferta do transporte escolar rural; o transporte terceirizado como a principal forma de oferta; e as fontes para tais despesas decorrentes do Pnate e dos recursos oriundos do Fundeb e dos demais recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino (MOURA, Ana, 2015).

No Pnae, concluiu-se que a cisão na relação entre agricultores familiares, prefeituras e agentes ligados ao programa é um entrave que inviabiliza a compra dos gêneros alimentícios da agricultura familiar (SANTOS, Alice, 2016) e que as condições de atendimento do Programa apresentam fragilidades no tocante à qualidade da alimentação, à estrutura dos refeitórios, à equipe de merendeiras e aos valores repassados, os quais são insuficientes para o alcance dos objetivos do Pnae (MENESES, 2019).

Nas pesquisas sobre o PDDE, analisado na perspectiva de mecanismo de descentralização, participação e autonomia na gestão escolar, concluiu-se que ele promove melhorias na infraestrutura das escolas e na participação da comunidade escolar nas decisões sobre como usar o recurso (SANTOS, 2001; SILVA, 2015). No âmbito do Pronacampo, a pesquisa evidenciou os limites do Programa em relação às necessidades de ações para a formação de trabalhadores do campo (PRATES, 2014).

A Assistência Estudantil foi abordada em três trabalhos (3%): dois com foco no chamado Caixa Escolar, objetivando esclarecer esse mecanismo de financiamento da educação para as classes pauperizadas. Nas conclusões, considerou-se que o Caixa Escolar foi importante no auxílio às crianças pobres e aos estabelecimentos públicos de instrução, tendo impacto em todos os ramos da sociedade (VASCONCELOS, 2013), mas que, apesar de ser um meio de financiamento educacional descentralizador, não pode ser considerado como um processo de verdadeira democratização da instituição (GUEDES, 2002).

O terceiro estudo abordou a Política de Assistência Estudantil (PAE), explicitando o formato e problematizando os limites no que tange ao seu financiamento. Os resultados da pesquisa informaram que não são estabelecidos, em nível nacional ou local, recursos pré-

determinados para a Política de Assistência Estudantil, o que inviabiliza a efetivação da política para todos os estudantes que dela necessitam, tornando-se instrumento de manutenção das condições de desigualdades sociais entre estudantes (FRANCO, 2019).

Os três estudos (3%) que contemplaram o financiamento da educação superior analisaram as políticas de expansão das instituições públicas e privadas. Um dos trabalhos tratou da influência do capital na mercantilização do ensino superior à luz da crítica marxista e sob as influências de órgãos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco (COSTA, 2011); outro, além da discussão sobre as orientações dos organismos internacionais para a educação superior, debruçou-se, com especial atenção, para os programas Universidade para Todos (Prouni), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (OLIVEIRA, 2011).

O último, também com foco nas políticas de expansão e financiamento, teve como objetivo estabelecer um quadro do ensino superior público decorrente dessas políticas, considerando os contextos internacional e nacional (OLIVEIRA, 2011). As análises dos respectivos trabalhos apontaram para um processo significativo de expansão e de mercantilização da oferta do ensino superior, o que atende aos anseios das políticas neoliberais orientadas, dentre outros, pelos órgãos internacionais. Também mostraram que a expansão não representou uma ampla democratização de acesso, pois não ofereceu condições de permanência, fato comprovado pelo baixo número de concluintes nas instituições.

Na categorização Financiamento da Educação Profissional, foram agrupados dois estudos (2%), sendo um sobre as formas de organização e financiamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – Pronatec (NASCIMENTO, 2016) e o outro sobre o financiamento da educação profissional a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets no início da década de 1990 (SOUSA, 2004).

Nas duas pesquisas, apesar de focarem tempos e espaços de formação profissional diferentes, percebe-se o imbricamento das parcerias público-privadas, transformando o espaço público em *locus* privado, “contribuindo para o fortalecimento de um mercado educacional no qual a iniciativa privada se beneficia duplamente, seja pela formação de mão de obra, seja pelos recursos públicos recebidos para a gestão direta” (NASCIMENTO, 2016, p. 9). Portanto o direito à educação é remetido para a esfera do mercado, fortalecendo o privado, reforçando a dualidade estrutural que permeia a educação profissional e favorecendo sua mercantilização.

Os dois estudos (2%) que abordam o Regime de Colaboração compreendem o tema como mecanismo necessário para equilibrar as tensões na oferta educacional, em face da

assimetria existente em um país como o Brasil, com dimensões continentais e estrutura federativa com características desiguais quanto à capacidade de autofinanciamento entre os entes federados, com desigualdade de distribuição de renda e discrepância do potencial tributário entre as regiões.

Tais fatores tornam esse regime a principal estratégia de superação das desigualdades existentes nos sistemas de ensino estaduais e municipais. Todavia os resultados das pesquisas apontam que, no Brasil, os recursos públicos dos sistemas de ensino evidenciam limitações quanto ao equilíbrio federativo e indicam que o fenômeno ocorre em razão da progressiva diminuição da atuação da União no financiamento e da excessiva burocracia entre os órgãos (CORDEIRO, 2012; LIMA, 2019).

As temáticas Receitas/Despesas, Políticas de Municipalização do Ensino Fundamental, Políticas de Acordos Internacionais, Gastos Públicos com MDE, Fontes de Financiamento do Estado Militar e Descentralização Financeira foram abordadas apenas uma vez, representando, no somatório, aproximadamente 7% do total de trabalhos catalogados.

O trabalho sobre Receitas/Despesas trouxe o financiamento da educação na rede estadual pública no contexto do Fundef/Fundeb, tendo como referência o federalismo e o regime de colaboração, demonstrando os elementos limitadores ao alcance da equidade na repartição dos recursos e, portanto, da oferta de qualidade na rede pública. Os resultados informam que a política de fundos contábeis não constituiu instrumento de equalização dos gastos por etapa de ensino, sendo necessário aumentar a participação financeira da União nos municípios com menor capacidade de arrecadação própria (OLIVEIRA, 2014). Essa conclusão corrobora estudos que evidenciam a necessidade de um sistema tributário mais justo e com maior participação da União no financiamento da educação básica, com vistas a assegurar um padrão de qualidade na oferta educacional pública para toda a população brasileira (EDNIR; BASSI, 2009; PINTO, 2012).

A pesquisa sobre políticas de municipalização do ensino fundamental abordou o tema como parte de um conjunto de estratégias descentralizadoras integrantes de um amplo programa de modernização e reforma do Estado, no qual se enfatiza uma concepção de administração pública gerencial, voltada para a contenção de gastos públicos, incluindo a descentralização no âmbito dos níveis federativos (municipalização) e da relação entre Estado e a sociedade. Nas conclusões, a pesquisa considerou que, ao desresponsabilizar os governos central e estadual em relação ao ensino fundamental, como mecanismo de ajuste estrutural, não foi assegurada a autonomia da gestão local, nem a democratização da educação (OLIVEIRA, 2006).

No tema Políticas de Acordos Internacionais, foi feita uma análise comparativa de como ocorreram os processos de negociação efetivados entre o Banco Mundial e o Estado da Bahia que culminaram na realização dos acordos do Projeto Nordeste, Programa Fundescola e Projeto Bahia. Os resultados encontrados apontaram: a necessidade de haver projetos consubstanciados, por parte dos negociadores do estado proponente, quando do ingresso em processos de negociação com órgãos internacionais; a falta de autonomia das equipes no contexto das negociações; a indefinição de modelos estruturais para a implantação dos projetos; e a ausência de mecanismos que permitam a capacitação institucional a partir de práticas desenvolvidas ou aprendidas durante as negociações, culminando em melhor preparação das equipes brasileiras para acordos internacionais (MACHADO, 2007).

Quanto aos outros três trabalhos, um contemplou os gastos públicos com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), focando o financiamento da educação no contexto de mudanças econômicas e políticas nos anos 1990. Discutiu a importância e o papel da escola a partir das contribuições da escola econômica clássica de Adam Smith e neoclássica de Milton Friedman, que dão à educação um caráter utilitarista em contraponto com a política de gastos com MDE.

O estudo concluiu que: houve redução dos gastos federais com educação tanto em termos absolutos quanto no percentual das receitas de impostos investidos em educação, dentro da obrigatoriedade constitucional; diminuiu a receita oriunda do salário-educação, talvez devido à conjuntura econômica recessiva, com aumento do desemprego e precarização do trabalho, que tiveram repercussões negativas sobre a base de cálculo dessa contribuição social; e que a implementação do Fundef, apesar da propaganda da política educacional, implicou apenas o deslocamento das verbas federais entre vários níveis de ensino (RAMOS, 2001).

Outro trabalho abordou o financiamento da educação a partir do ano de 1964, debruçando-se sobre as principais fontes de financiamento definidas pelo Estado Militar tecnocrático. Demonstrou que, ao atender interesses diferenciados e conflitantes, o governo militar definiu a política educacional do país (VERAS, 1990).

Por fim, o último estudo tratou da descentralização financeira nas diretrizes formuladas para o ensino fundamental relativas à gestão educacional dos anos de 1990 no contexto da Reforma do Estado brasileiro. Nas conclusões, o estudo aponta que a política de descentralização com base na constituição de Unidades Executoras se constitui mais em um movimento de desconcentração do que, propriamente, descentralização (FRANÇA, 2001).

O conjunto dos 87 trabalhos revelou um esforço para a produção de conhecimento sobre diversos aspectos do Financiamento da Educação, havendo convergência no entendimento da

necessidade de maiores aportes de recursos. Considerando que a diversidade de pesquisas contribui para o fortalecimento do campo em estudo, procurou-se entender como eles foram desenvolvidos a partir das linhas/grupos de pesquisa dos PPGEs das IFES nordestinas, como será tratado a seguir.

5.2 A importância das linhas de pesquisa dos PPGEs do Nordeste para o Financiamento da Educação

Ao apresentar o resultado do levantamento quantitativo da produção de conhecimento sobre Financiamento da Educação dos PPGEds do Nordeste, surge a necessidade de responder à segunda questão problematizadora desta investigação, a saber: *quais os condicionantes da produção investigada, nas instituições foco da pesquisa, no que concerne às linhas de pesquisa e produção acadêmica dos pesquisadores dessas IFES?*

Na construção da resposta, é necessário contextualizar, além das Linhas de Pesquisa dos PPGEs foco do estudo, uma breve descrição dos programas nos quais as linhas estão inseridas e suas ementas. Ainda neste caminho, será evidenciada a produção científica já publicizada (artigos, capítulos de livros e livros autorais) dos orientadores, a fim de captar sua inserção no campo de pesquisa sobre Financiamento da Educação e alguns elementos que possibilitem entender melhor essas condições de produção.

A expansão do Ensino Superior e da Pós-Graduação, a partir da década de 1970, favoreceu a consolidação da pesquisa em educação, resultando em ampliação das temáticas de estudo, sobretudo dos anos de 1980 em diante, com o fim da ditadura militar, gerando uma efervescência de pesquisas que precisavam ser publicizadas (GATTI, 1983; 2001; SANTOS, 2008; SANTOS; AZEVEDO, 2009).

À medida que os Programas de Pós-Graduação foram se ampliando, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir da década de 1990, propôs mudanças na organização dos mesmos. Segundo Santos e Azevedo (2009), a ampliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) e a pluralidade de temas emergentes, chamaram a atenção para a necessidade de reverem as áreas de concentração, uma vez que, antes de elaborar a pesquisa, exigia-se dos alunos que cursassem várias disciplinas, o que dificultava o tempo de titulação. Assim, a Capes propôs que os programas de pós-graduação fossem organizados em Linhas de Pesquisa (LPs), conforme explicitam Santos e Azevedo (2009, p. 341):

[...] as disciplinas tornaram-se secundárias e o que importava era que o aluno desde o início dos cursos possuísse um projeto vinculado a uma linha. Em tese, isso significava colocar a pesquisa como o centro do desenvolvimento

do curso e também supunha maior articulação e aproximação entre os pesquisadores, já que o desenvolvimento de linhas de pesquisa previa a formação de grupos que a integrassem.

Essa estruturação, a partir de linhas de pesquisa, constitui referência central para a docência, a definição de núcleos de estudos e o delineamento da temática da produção científica dos docentes e das teses e dissertações dos discentes. Severino (2012) compreende que as linhas congregam grupos de pesquisas, representando um centro temático, no qual os pesquisadores com interesses afins se aglutinam e, em algum momento, compartilham ideias, instalações e equipamentos. As LPs podem ser entendidas como “[...] um núcleo temático suficientemente delimitado [...]”, com vistas a expressar “[...] a especialidade e as competências dos docentes do programa” (SEVERINO, 2012, p. 90). Essa estrutura dos PPGEs, constituída por núcleos ou linhas de pesquisa, congrega os pesquisadores e os projetos de pesquisas neles desenvolvidos.

O termo linha foi definido pela CAPES para dar um sentido de homogeneidade às estruturas dos programas e facilitar o processo de avaliação, na medida em que, ao definir que cada programa deveria ser organizado por linhas de pesquisas, esse tipo de organização tornou possível delimitar melhor os critérios para uma avaliação nacional homogênea (SANTOS, 2008, p. 124).

Desse modo, uma variedade de linhas e grupos de pesquisa sobre temáticas diversas na área da Educação começou a ser definida nos Programas de Pós-Graduação em Educação, constituindo, para os docentes, uma referência para definição de grupos de estudos, como também para nortear os objetos de investigação das dissertações e teses e demais produções de conhecimento desenvolvidas no interior desses programas. Severino (2012, p. 90) pontua que as linhas de pesquisa devem ser sempre constituídas e desenvolvidas por um “sujeito coletivo” e que toda atividade, mesmo sendo mediada pelo agente individual, deve resultar de uma produção grupal, superando o trabalho individual e solitário do pesquisador.

Para o autor, é preferível um programa que possua poucas linhas com vários docentes e discentes pesquisadores que “muitas linhas com pouco pesquisadores em cada uma” (SEVERINO, 2012, p. 90), pois esse trabalho coletivo com produção dentro das temáticas relacionadas à linha de pesquisa são agentes fortalecedores para o campo que está em processo de constituição e/ou fortalecimento.

Bourdieu (1983), discutindo o campo científico, informa que a dinâmica do mundo social faz surgir mais problemas sociais, os quais precisarão ser respondidos, fomentando o surgimento de novos temas, grupos e formas de pesquisar que buscarão reconhecimento legítimo frente à comunidade científica. Inclusive porque novos temas e novos problemas sociais movimentam o campo de conhecimento, trazendo interesses que se traduzem em novas

percepções para esses campos. Outro ponto importante é o caráter formativo do processo de construção dos saberes, agregando estudantes da graduação e pós-graduação, objetivando superar essa dupla rede no ensino superior, em que à graduação cabe o papel da docência, e à pós-graduação, a pesquisa e a extensão (CURY, 2004).

Santos (2008) salienta que, mesmo com a definição da Capes em organizar os programas por linhas, alguns PPGes, internamente, ainda se constituem por núcleos, como é o caso dos PPGes da UFBA e de UFPE. A autora esclarece que

[...] um Núcleo de Pesquisa é um ambiente que congrega professores e pós-graduandos para atividades de pesquisa, ensino, produção de textos, seminários, leituras sistemáticas, discussão sobre temas, relato e análise coletiva sobre o andamento do projeto de dissertação e tese de cada um dos pós-graduandos, etc. Assim, um núcleo pode abranger várias linhas de pesquisa que, por sua vez, são eixos temáticos que norteiam e integram um subgrupo de pesquisas no campo de referência do Núcleo (SANTOS, 2008, p. 126).

Portanto, mesmo considerando que o registro oficial na Capes seja por linhas, a IFES que se organiza por núcleo compreende que este não é apenas “[...] um espaço físico aglutinador de pesquisadores onde se encontram as linhas de pesquisa” (SANTOS, 2008, p. 126), mas um espaço coletivo de docentes/pesquisadores e alunos, com vistas à produção de conhecimento consistente, integrado e convergente. De qualquer forma, neste estudo, adotou-se a nomenclatura ‘Linha de Pesquisa’, determinada pela Capes, para analisar o espaço de produção sobre Financiamento da Educação nos PPGes das universidades federais nordestinas.

O Quadro 6 demonstra a estrutura organizacional atual dos programas em foco.

Quadro 6 – Estrutura organizacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas IFES do Nordeste – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa – 2020

IFES/ ano de criação	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa
UFBA (1972)	EDUCAÇÃO, SOCIEDADE PRÁXIS PEDAGÓGICA	1. Linguagens, subjetivações e práxis pedagógica 2. Educação e diversidade 3. Currículo e (in) formação 4. Políticas e gestão da educação 5. Educação, cultura corporal e lazer
UFPB (1977)	EDUCAÇÃO	1. Educação popular 2. Processos de ensino-aprendizagem 3. História da educação 4. Políticas educacionais 5. Estudos culturais da educação
UFC (1977)	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	1. Movimentos sociais, educação popular e escola 2. História e memória da educação 3. Desenvolvimento, linguagem e educação da criança 4. Filosofia e sociologia da educação 5. História e educação comparada 6. Educação, currículo e ensino 7. Trabalho e educação

		8. Avaliação educacional 9. Educação, estética e sociedade
UFPE (1978)	EDUCAÇÃO	1. Didática de conteúdos específicos 2. Educação e linguagem 3. Política educacional, planejamento e gestão da educação 4. Educação e espiritualidade 5. Formação de professores e prática pedagógica 6. Teoria e história da educação 7. Subjetividades coletivas, movimentos sociais e educação popular
UFRN (1978)	EDUCAÇÃO	1. Educação, currículo e práticas pedagógicas 2. Educação, política e práxis educativas 3. Educação e inclusão em contextos educacionais 4. Educação, estudos sócio-históricos e filosóficos 5. Educação, comunicação, linguagens e movimento 6. Educação, representações e formação docente 7. Educação, construção das ciências e práticas educativas
UFPI (1991)	EDUCAÇÃO	1. Formação de professores e práticas da docência 2. Formação humana e processos educativos 3. Educação, diversidades/diferença e inclusão 4. História da educação 5. Políticas educacionais e gestão da educação
UFS (1994)	EDUCAÇÃO	1. Educação, cultura e diversidade 2. Sociedade, subjetividades e pensamento educacional 3. Tecnologias, linguagens e educação 4. Formação e prática docente 5. História da educação
UFMA (2001)	EDUCAÇÃO	1. Estado e gestão educacional 2. Instituições escolares, saberes e práticas educativas 3. Diversidade, cultura e inclusão social 4. História, políticas educacionais, trabalho e formação humana
	POLÍTICAS PRÁTICAS EDUCATIVAS* E	5. História, políticas educacionais, trabalho e formação humana 6. Instituições educativas, currículo, formação e trabalho docente
UFAL (2001)	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	1. Educação e inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico 2. Educação e linguagem 3. História e política da educação 4. Tecnologias da informação e comunicação na educação 5. Educação em ciências e matemática 6. Educação, culturas e currículos

Fonte: Elaborado pela autora com base na Plataforma Sucupira (BRASIL, 2020g).

*Essa Área de Concentração é exclusiva do doutorado, por isso a linha “História, políticas educacionais, trabalho e formação humana” se repete.

No Quadro 6, foram negritadas as linhas de pesquisa que versam sobre a política educacional, partindo da compreensão de que funcionam como um guarda-chuva que abarca temáticas relacionadas à gestão, planejamento, avaliação e *financiamento da educação*, dentre outros (SANTOS, 2008). E, tomando como referência o termo central no título da linha que se refere diretamente à política educacional, observa-se que as LPs apresentam configurações diferentes. Nas universidades federais da Bahia, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Piauí, o título traz um desenho mais homogêneo, o que aventa hipóteses de que, em seu interior, são desenvolvidos estudos específicos sobre as diversas temáticas que compõem o bojo das políticas educacionais.

Nas demais instituições (UFC, UFMA, UFS e UFAL), as linhas apresentam uma configuração mais heterogênea, pois seus títulos remetem, além da política educacional, a outros temas da educação, como formação, trabalho, práticas educativas e história da educação. Essa heterogeneidade nas linhas de pesquisa também foi constatada por Santos (2008, p. 128) ao “problematizar as condições de produção do conhecimento sobre política educacional nos PPGEs do Nordeste” em sua tese. A pesquisadora traz uma hipótese coerente para explicar esse desenho heterogêneo das linhas de pesquisa nos programas:

No que tange à heterogeneidade das linhas, nossa hipótese é que, geralmente, essa configuração emerge de arranjos que são lançados pelo programa, para dar conta de demandas temáticas que pesquisadores apresentam no desenvolvimento de suas pesquisas individuais [...]. Nessa situação específica, fica claro que a linha atual é uma junção de duas linhas, cujo objetivo consistiu em dar uma maior coesão às pesquisas, que vinham sendo desenvolvidas no interior do programa (SANTOS, 2008, p. 128)³³.

É importante salientar que esses arranjos organizacionais geram ambiguidades e inconsistências, uma vez que a linha pode ser desenhada objetivando atender as demandas de pesquisadores diversos, trazendo áreas diferentes e estruturas curriculares distintas, o que é negativo para a consolidação do campo em estudo, conforme já estabelecido por Santos (2008) em suas análises.

Contudo, no intuito de trazer alguns determinantes que possibilitem compreender essas condições de produção, é necessário olhar para além dos títulos das linhas de pesquisa e buscar apreender sua real configuração, recorrendo a alguns elementos, como as ementas e a descrição da instituição/implantação dos próprios programas de pós-graduação das instituições que fazem parte do escopo da pesquisa.

No que concerne ao ano de criação dos PPGEs, o mais antigo do Nordeste é o da UFBA, tendo iniciado suas atividades em 1972 com a primeira turma de Mestrado em Educação, e o curso de Doutorado 20 anos depois, em 1992 (BRASIL, 2012a). A linha *Políticas e Gestão da Educação* foi criada em 1996 e, conforme sua ementa,

Investiga os processos da gestão da educação presencial, aberta, continuada e a distância, bem como questões relativas às políticas públicas da educação, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e *financiamento* (BRASIL, 2012b, p. 4, grifo nosso).

A partir da descrição das ementas, percebe-se uma clara vinculação da linha de pesquisa com a temática foco do estudo, além da coesão interna, pois, por um lado abrange a investigação

³³ Na citação, Santos (2008) refere-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB-João Pessoa, cuja linha de pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas foi resultante da junção de duas linhas: (1) Educação, Estado e Políticas Públicas e (2) Educação Básica.

dos processos da gestão em suas várias modalidades e, por outro lado, abarca questões relativas às políticas públicas da Educação em suas temáticas primais. Essa homogeneidade, segundo a proposta do Programa, fortalece sua organicidade interna, tornando suas linhas de pesquisa coesas e consistentes entre si, “articulando-as com a área de concentração” (BRASIL, 2012a, p. 3), possibilitando a avaliação constante da produção do Programa e, quando necessário, reorganização interna para atender ao perfil dos docentes da linha.

Conforme apresentado no Quadro 6, o PPGE da UFPB – João Pessoa está estruturado em cinco linhas de pesquisa e foi iniciado em 1977 com o curso de Mestrado e apenas em 2003 deu início à primeira turma do Doutorado em Educação (BRASIL, 2012c). Assim como os demais, o Programa da Universidade Federal da Paraíba passou por algumas reestruturações e, até 2006, sua área de concentração, antes denominada Educação Popular, passou a chamar-se Educação Popular, Comunicação e Cultura objetivando maior abrangência.

Nesse movimento, aconteceu a delimitação da linha Políticas Públicas e Práticas Educativas, que é resultante da junção de duas outras linhas: Educação Básica e Educação, Estado e Políticas Públicas no intuito de “dar conta das especificidades que os pesquisadores em atuação vinham apresentando em suas pesquisas e para dar maior coesão a uma área de pesquisa cada vez mais ampla” (SANTOS, 2008, p. 135). A partir de 2007, o Programa passou por nova reestruturação, tendo como área de concentração a Educação, e a linha Políticas Públicas e Práticas Educativas, reformulada, passando a denominar-se *Políticas Educacionais*, com a seguinte descrição ementária:

Perspectivas de análise sobre Estado e Sociedade. Políticas e práticas sociais, educativas e escolares. Políticas de gestão, participação e controle social na educação. Políticas de formação de professores, de *financiamento* e de avaliação da educação (BRASIL, 2012d, p. 4, grifo nosso).

Essa reformulação mostrou-se benéfica para o campo acadêmico Política Educacional e para o fortalecimento da temática Financiamento da Educação, pois o objeto de estudo tornou-se mais focado, visto que, em concordância com as inferências postas por Santos (2008, p. 136), o ementário da linha anterior possibilitava uma grande abrangência abordando “outras dimensões vinculadas às práticas educativas”, como: formação de professores, educação especial, educação infantil, dentre outros. Ainda segundo a autora, a junção de linhas com áreas diferentes e currículos distintos representa “um fator de fragilização do campo [...], na medida que esse campo não encontra um espaço específico, não forma uma identidade entre os pesquisadores” (SANTOS, 2008, p. 138), à exceção dos grupos que podem se organizar dentro das linhas.

Ainda dentro dos programas criados na década de 1970, há o PPGE da UFPE, iniciado em 1978 com o curso de Mestrado e, em 2002, com o Doutorado em Educação. A atual linha de pesquisa *Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação* remonta a 1996, quando o Programa foi estruturado, inicialmente em quatro linhas de pesquisa, passando depois por duas reestruturações que acrescentaram mais três linhas, deixando-o com o atual desenho, conforme já apresentado (BRASIL, 1998a; 2012e). A ementa da linha em foco está assim descrita: “Compreende estudos sobre a atuação do Estado/esferas de governo na educação, buscando entender o padrão educativo/cultural brasileiro em suas distintas manifestações e suas potencialidades de mudança” (BRASIL, 2012e, p. 4).

Observa-se, na descrição da linha, que a política educacional toma “uma definição de política pública de educação” ao ser demarcada, conceitualmente, como resultado/ação do Estado/esferas governamentais no campo educacional (SANTOS, 2008, p. 132). Diferente das ementas dos PPGEs das universidades federais da Bahia e da Paraíba, que apresentam mais especificamente seus objetos de estudos, a descrição ementária da UFPE tem um caráter mais amplo, pois considera a complexidade e a dinamicidade da realidade.

Como parte do grupo caracterizado por linhas mais homogêneas, encontra-se a linha *Educação, Política e Práxis Educativas* do PPGE da UFRN. O Programa teve sua aprovação pela Capes em 1977, iniciou sua primeira turma de mestrado em 1978 e seu curso de doutorado em 1994. Buscando a superação do modelo clássico e tradicional da pós-graduação brasileira, “incapaz de responder, satisfatoriamente, às necessidades e demandas específicas a que deve servir” (BRASIL, 1998b, p. 3), o Programa, por recomendação do Grupo Técnico-Consultivo (GTC) da Capes, foi reformulado a partir de 1994, passando a contar com 15 linhas de pesquisas desenvolvidas em cinco Núcleos ou Áreas de Concentração.

Dessa forma, buscava “ultrapassar o modelo curricular de disciplinas estanques desvinculadas do desenvolvimento dos projetos de monografia, dissertação e tese”, na tentativa de se integrar toda a atividade do Programa através de Núcleos de Estudos e Pesquisa (BRASIL, 1998b, p. 3).

Em 2000, num processo permanente de autoavaliação, o Programa passou a se organizar em quatro Núcleos e 11 LPs, buscando, nessa reestruturação, maior organicidade das linhas de pesquisa. No final da avaliação do triênio 2001-2003, a Educação passou a ser a única área de concentração do Programa, os Núcleos de Estudos foram eliminados e o PPGE da UFRN organizou-se, exclusivamente, em oito Linhas de Pesquisa que, por sua vez, congregam grupos de pesquisa (BRASIL, 2000a; 2004b). Durante esse período, pesquisas sobre financiamento da

educação eram desenvolvidas na linha Pensamento Marxiano e Práxis da Educação que, a partir de 2001, passou a ser Política e Práxis em Educação com o seguinte objetivo ementário:

Desenvolve estudos e pesquisas sobre temáticas relacionadas às políticas educacionais, em uma perspectiva crítica e contextualizada. Contempla os eixos: políticas e experiências educacionais, educação e trabalho, educação e ensino municipal e rural; políticas de formação de docente, *financiamento* e gestão (BRASIL, 2012f, p. 5, grifo nosso).

Com um direcionamento mais definido para estudos sobre a temática em pesquisa, a linha ainda mantém seu vínculo com o referencial marxiano, pelo uso do termo “práxis”. Santos (2008) atribui a expressão à Marx no sentido de atividade livre, criativa e autocriativa por meio da qual o homem cria e transforma seu mundo histórico e a si mesmo. No entanto, a partir de janeiro de 2012, houve uma mudança na nomenclatura da linha que passou a chamar-se *Educação, Política e Práxis Educativa*, com ajustes pontuais na ementa, tornando-a mais enxuta textualmente, conforme descrição:

Desenvolve estudos e pesquisas numa perspectiva crítica e contextualizada, sobre as políticas de educação básica e superior, contemplando os eixos: educação e trabalho; gestão e *financiamento*; políticas de formação de professores e gestores (UFRN, 2021, grifo nosso).

Houve um avanço no ementário, sem perder seu referencial teórico marxiano, contudo abrindo espaço para outros paradigmas quando fala em produzir numa “perspectiva crítica e contextualizada” sobre políticas educacionais. A linha se torna mais específica, pois retira alguns apêndices, como “experiências educacionais” e “ensino municipal e rural” que abrem margem para diversos aspectos da educação. A política educacional aparece como foco principal do qual derivam eixos, dentre estes o financiamento.

Essa configuração de caráter mais homogêneo da ementa da LP foi constituída ao longo dos anos de existência do Programa da UFRN e atende interesses específicos do grupo que a forma. Nesse aspecto, retoma-se Bourdieu (1983), quando ele assegura que não há conhecimento desinteressado, portanto, os programas, no intuito de manter as linhas, acatam os vários ajustes sugeridos pela Capes e promovem os arranjos necessários às ementas para dar conta dessas determinações, procurando, mesmo assim, manter sua identidade.

Finalizando os programas que fazem parte do grupo delimitado que tem como característica a homogeneidade das linhas, encontra-se o PPGE da UFPI. Cabe salientar que o aspecto homogêneo da linha *Políticas Educacionais e Gestão da Educação* não aconteceu desde sua criação, mas passou por várias reformulações ao longo dos anos até chegar ao formato atual.

Durante a década de 1980, a referida instituição buscou várias alternativas para viabilizar a implantação do seu primeiro mestrado, objetivo alcançado em 1991, pelo Centro de Ciências em Educação (CCE), o único dos cinco Centros de Ciências que, naquele momento, mais oferecia condições físicas e corpo docente qualificado para sua implantação. Contudo, conforme visto nos programas anteriores, também o Mestrado em Educação da UFPI passou por algumas reformulações para adequar-se aos critérios exigidos pela Capes.

Uma das primeiras reformulações aconteceu na avaliação do biênio 1996/1997 quando a “Comissão concluiu que a proposta do Mestrado era inadequada e que precisava urgentemente de um redirecionamento” (BRASIL, 1998c, p. 3). Diante dessa conclusão, o Programa resolveu elaborar uma nova proposta, estabelecendo como Área de Concentração *Análises Educacionais*, e criando duas linhas de pesquisa: (1) *Formação e práticas pedagógicas do educador* e (2) *Temas interdisciplinares em educação*. Conforme descrição ementária, a linha 1 desenvolveria

[...] análises sobre questões relacionadas à formação e práticas pedagógicas do educador, procurando construir conhecimentos de sua identidade profissional, consubstanciados em saberes, práticas, profissionalidade e políticas docentes (BRASIL, 1998d, p. 1).

Observa-se que o estudo sobre política aparece apenas como um complemento, pois o foco da linha eram os estudos pautados na formação e prática do docente. Nesse momento, não havia explicitação nenhuma dos objetos/temas que caracterizam as políticas educacionais. No entanto, ainda em 1998, o Programa passou por mais algumas reformulações, renomeando a área de concentração para *Educação* e as linhas de pesquisa para (1) *Ensino, formação do professor e práticas pedagógicas* e (2) *Educação, movimentos sociais e políticas públicas*. A validação da nova nomenclatura e opção por manter apenas duas linhas de pesquisa em funcionamento seguiu orientação dos consultores da Capes, em visita ao Programa em maio de 2000 (BRASIL, 2000b). A ementa da linha 2 *Educação, movimentos sociais e políticas públicas* diz: “Desenvolve, numa perspectiva interdisciplinar, análises relativas à história e memória da educação, a constituição e implementação de políticas educacionais e as relações entre educação e diversidades e práticas culturais” (BRASIL, 2012g, p. 1).

Apesar da mudança em sua nomeação e em seu ementário, a linha 2 do Programa ainda demonstra uma grande abrangência, tratando não apenas de estudos no âmbito da política educacional, mas também de outros aspectos relacionados à educação especial e inclusiva, relação dos movimentos sociais com o Estado (políticas públicas) e a sociedade, “principalmente nas lutas em prol da escola pública gratuita” (BRASIL, 2012h, p. 4). Dessa

forma, estudos que abordem a temática Financiamento da Educação aparecem, pontualmente, em projetos de pesquisa cadastrados no Programa da UFPI por apenas dois docentes (BRASIL, 2012h).

Em 2010, o PPGEd da Universidade Federal do Piauí apresentou proposta do curso de Doutorado em Educação, que foi aprovado para funcionar em 2011, com a linha de pesquisa *Formação docente e prática pedagógica*, vinte anos após a implantação do Mestrado em Educação (BRASIL, 2011a). Nesse constante processo de aprimoramento do programa, em 2019, o PPGEd da UFPI passou por nova reestruturação em suas linhas de pesquisa dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação para dar conta das especificidades dos estudos dos docentes. No bojo dessa reorganização aconteceu a delimitação da linha Políticas Educacionais e Gestão da Educação, dando maior coesão a uma área de pesquisa cada vez mais ampla, conforme depreendido do descritivo abaixo:

A Linha de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão da Educação contempla estudos relacionados às ações do Estado e da sociedade no campo educacional, investigando o processo de formulação, implementação e avaliação das referidas políticas nos níveis municipal, estadual e federal, inclusive as efetivadas em colaboração intergovernamental. A Linha investiga as políticas para a educação básica e superior, envolvendo temas como: níveis e modalidades da educação no Brasil; gestão de sistemas e unidades escolares; avaliação em larga escala; planos, programas e projetos; política de valorização dos profissionais da educação (formação, remuneração e condições de trabalho); *financiamento da educação* e ações da sociedade civil e dos movimentos sociais relacionados ao direito à educação (UFPI, 2021, grifo nosso).

Essa especificidade na descrição da linha revela o movimento voltado para fortalecimento e reconhecimento do campo Política Educacional como área própria e com diversos objetos de estudo (políticas para educação básica e superior, avaliação em larga escala, valorização dos profissionais da educação, financiamento da educação, etc.) que por si já revelam a amplitude da linha.

Bourdieu (1983), em sua discussão sobre o campo científico, salienta que a complexidade que permeia as questões sociais faz surgir novos objetos, grupos de pesquisa e formas de pesquisar que buscarão reconhecimento frente ao mundo científico. Essa diversidade de objetos/temas de estudo presentes no detalhamento da linha pesquisada, evidenciou a urgência da especificidade na criação da linha em foco, uma vez que “a ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros [...]” (BOURDIEU, 1983, p.1), revelando o que seus ocupantes têm em comum e os diversos interesses ligados à própria constituição/existência do campo.

Na análise desses cinco PPGEs (UFBA, UFPB, UFPE, UFRN e UFPI) e respectivas linhas que trataram da política educacional, constatou-se a presença nominativa da temática Financiamento da Educação contemplada em quatro ementários. Isso levou à caracterização dessas LPs como homogêneas, pois apreende-se que, mesmo com as várias mudanças apontadas desde sua implantação, elas se consolidaram como linhas de pesquisas com foco principal no tema Política Educacional. Na sequência, serão discutidas as linhas de pesquisa das quatro IFES (UFC, UFMA, UFS, UFAL) que apresentaram estudos sobre a temática foco desta pesquisa, e que demonstram uma característica mais heterogênea em seus títulos e ementas.

Iniciando a explanação do segundo grupo (heterogêneo), a primeira linha analisada foi a do PPGE da UFC. Esse programa iniciou suas atividades em 1977 com a primeira turma de mestrado e, em 1994, com seu curso de doutorado. Assim como os demais programas, suas linhas de pesquisa foram redesenhadas ao longo dos anos, principalmente a LP que abarca os estudos sobre políticas educacionais, que se originaram em 1993 com a criação da linha *Política Social e História da Educação*, cujo objetivo era o “estudo de políticas educacionais da atualidade e de recuperação histórica dos processos de intervenção governamental no campo educacional do Ceará” (BRASIL, 1998e, p. 3).

Durante os anos de 1998 a 2000, a linha passou por um processo de consolidação gradativa, ganhando um novo contorno com o retorno de sua coordenadora, a professora Maria Juraci Maia Cavalcante, que estava fazendo pós-doutorado na Alemanha (BRASIL, 1999). Assim, a partir do ano 2000, a linha passou a se chamar *História, Memória e Política Educacional*, trazendo, em seu ementário, a seguinte descrição:

Estudo da história e memória educacional do Ceará que envolve a recuperação da ação governamental na constituição de sistemas escolares, reformas e políticas educacionais do século XIX aos dias atuais e seu impacto sobre a sociedade (BRASIL, 2000c, p. 3).

A referida nomenclatura perdurou até o ano de 2008, quando novamente passou por uma reformulação, perdeu o termo “Política Educacional” e, a partir desse ano, até o presente momento, tornou-se *História e Memória da Educação*, contudo, sem alteração da sua ementa (BRASIL, 2012i). Como dito anteriormente, essa LP caracteriza-se como heterogênea, pois o título não faz alusão à Política Educacional, tampouco ao Financiamento da Educação. A ementa traz, como primazia, o estudo da história e memória educacional do Ceará, e a diversidade temática em seu interior, colocando “sistemas escolares, reformas e políticas educacionais” como subtemáticas num mesmo bojo. Compreende-se, portanto, que a organização dos sistemas escolares e as reformas próprias desse campo “são ações da própria

política educacional” (SANTOS, 2008, p. 143), denotando delimitação do objeto de estudo desse campo acadêmico.

Ainda na análise do descritivo da linha, a proposta do Programa reforça a sua caracterização como heterogênea, pois há uma preponderância para estudos sobre a memória e história da Educação.

[...] trata da história das instituições e reformas escolares, biografias, ideias, práticas e políticas educacionais; a delimitação temporal e espacial desses estudos vai do passado recente à recuperação histórica dos processos de intervenção governamental e experiências sociais, no campo educacional, no Brasil e no Ceará, apoiado em arquivos públicos e privados, documentos oficiais, fontes jornalísticas e iconográficas, bem como, fontes orais (BRASIL, 2012j, p. 3).

Percebe-se, com clareza, que o foco da LP é a história, e que os demais temas funcionam como um apêndice, ou mesmo como algo condicionado ao estudo histórico dos temas da educação. Tais constatações ficam evidenciadas na análise do Quadro 6 que identifica as LPs que tiveram pesquisas sobre Financiamento da Educação. No caso do PPGE da UFC, foram catalogados 13 trabalhos, sendo que apenas três dissertações estavam na LP *História e Memória da Educação*, as demais estavam dispersas nas outras oito linhas do Programa.

A primeira experiência no campo da pós-graduação da UFMA, deu-se com oferta do primeiro curso *lato sensu* na Faculdade de Educação, em 1975, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a UFMA, com o apoio da Capes, celebrou um convênio em 1978 com a FGV/RJ objetivando a formação de 24 professores selecionados pela FGV e UFMA.

Em 1988, a referida instituição propõe o Curso de Mestrado em Educação tendo como área de concentração a Educação Básica, voltada para a produção de conhecimentos e a formação de recursos humanos para a pesquisa e para o ensino superior. Tendo sido apreciado pela Capes, o seu projeto original não recebeu recomendação daquele órgão, que apontou como pontos frágeis do curso o excesso de disciplinas e de carga horária, a falta de créditos de pesquisa e poucos professores com titulação de doutor. Em consequência dessa crítica, houve uma reformulação curricular que direcionou o curso mais para a formação de pesquisador e reduziu os créditos disciplinares (BRASIL, 2001a).

A partir daí o curso não foi direcionado por área de concentração, mas por linha e temática de pesquisa, submetendo-se, então, os quatorze alunos da única turma à nova estrutura curricular. No início dos anos 1990, o significativo número de aposentadorias reduziu o quadro docente do Mestrado em Educação. Em função desse fato, o projeto do curso não foi reencaminhado à Capes e suspendeu-se a seleção para uma nova turma. Os diversos problemas

provocaram grande desestímulo no corpo discente, por isto, dos quatorze alunos, apenas seis defenderam a dissertação (BRASIL, 2001a).

A partir de 1993 reformulou-se o Curso de Mestrado em Educação, e os vinte alunos que ingressaram no curso, em setembro de 1995, defenderam a dissertação entre 1997 e 1999, criando novas perspectivas para a instituição. Finalmente, ocorreu o credenciamento do Curso de Mestrado, recomendado pela comissão da Capes com seu reconhecimento pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em março de 2001 (BRASIL, 2002).

Desde sua reorganização em 1995, o Curso de Mestrado da UFMA delimitou a *Educação* como área de concentração e instituiu duas linhas de pesquisas: (1) *Estado e Gestão Educacional* e (2) *Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas*. Na análise dos documentos que expressam a evolução do Programa, e em atendimento à recomendação da avaliação do triênio 2007-2009, o PPGE começou um processo de implementação de uma nova LP, objetivando concretizá-la a partir de 2013. O objetivo era equilibrar o Programa, migrando, gradativamente, docentes com seus projetos de pesquisa da linha 2 para a nova linha (3) *Cultura, Educação e Cotidiano Escolar*, porém respeitando as afinidades (BRASIL, 2012k).

Nesse processo contínuo de qualificação do PPGE da UFMA, em 2016, aconteceu nova reestruturação, quando o Programa acrescentou uma nova LP: *História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana*, e a linha 3 passou a denominar-se *Diversidade, Cultura e Inclusão Social*. Em 2019, com recomendação da Capes, foi reconhecido o Curso de Doutorado em Educação, iniciando suas atividades em março de 2020. O Doutorado foi organizado por nova área de concentração *Políticas e Práticas Educativas* e duas LPs: *História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana* e *Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente* (BRASIL, 2020f).

Nessa fase de realinhamento do Programa, a linha de pesquisa *Estado e Gestão Educacional*, criada em 1995, perdura até hoje com essa nomenclatura e tem como objetivo “apreender as relações que se estabelecem entre o Estado e a Sociedade, no que diz respeito à definição de políticas educacionais e ao processo de organização e funcionamento das redes” públicas do ensino básico ao superior, “avaliando a pertinência dessas políticas face às demandas sociais e às ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelas universidades” (BRASIL, 2007a, p. 4). Em seu ementário descritivo, a linha coaduna com seus objetivos, pois

Analisa a articulação das diferentes esferas da administração do sistema Nacional de Educação, tendo com [sic] referência as políticas de gestão democrática no contexto da escola, de expansão e qualidade da educação escolar e políticas de inclusão (BRASIL, 2012l, p. 1).

Conforme sua ementa, essa linha do Programa traz, em seu arcabouço, a política educacional como complemento nas diferentes articulações impostas pelo Estado. O foco são os processos de gestão democrática dos sistemas de ensino em diferentes níveis e modalidades. Com um caráter amplo e inclusivo, a LP ainda abarca, em seus estudos, as políticas de inclusão e “questões ligadas à educação do campo por ser objeto de lutas sociais históricas no estado do Maranhão” (BRASIL, 2007a, p. 4), sem menção à temática foco desta investigação.

Durante a análise dos documentos sobre o PPGE da UFMA, observou-se que a linha *História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana* traz, em sua descrição, o termo “Políticas Educacionais” como campo que inclui, entre outros temas, as reformas educativas, as relações entre movimentos sociais e educação, a gestão e organização dos sistemas e instituições educativas e as conexões entre sistema produtivo, trabalho e educação (UFMA, 2021). O texto confirma a continuidade de seu caráter heterogêneo, caso substitua a LP *Estado e Gestão Educacional*³⁴ na tratativa sobre estudos que contemplem as políticas educacionais.

O próximo programa enquadrado dentro das características heterogêneas foi o PPGE da Universidade Federal de Sergipe. É interessante ressaltar o pioneirismo na implantação de Programas de Pós-Graduação na UFS na área de Educação, que iniciou pela oferta de cursos *lato sensu*, os quais eram avaliados e alterados visando atender a demanda. A UFS estruturou a pós-graduação nessa modalidade em núcleos, com liberdade de organização pedagógica, desvinculada dos departamentos acadêmicos, o que permitiu a participação de professores de diferentes campos do saber para o desenvolvimento de estudos e projetos de pesquisas.

O Curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED), surgiu da iniciativa de um grupo de professores atuantes nos cursos de especialização, sendo aprovado em abril de 1993, com a primeira turma iniciada em 1994. O Curso se estruturou, inicialmente, em duas Áreas de Concentração: *A Escola e a Construção do Conhecimento*, com duas linhas de pesquisa, e *Educação e Sociedade*, com quatro linhas, dentre estas a LP *Políticas Públicas e Educação*, tendo como objetivo fazer “uma análise das políticas e teorias políticas que lhes dão suporte [...] e ainda a influência da política do Estado Brasileiro na Educação” (BRASIL, 1998f, p. 2).

No ano 2000, o processo de reestruturação do Programa culminou com uma redefinição das linhas de pesquisa a partir da entrada de doutores recém-formados. Duas linhas de pesquisa,

³⁴ Essa suposição parte das informações encontradas na Plataforma Sucupira (BRASIL, 2020f), que não menciona a referida linha como parte das Áreas de Concentração.

que também são áreas de concentração, passaram a compor o programa: (1) *História, Sociedade e Educação* e (2) *Novas Tecnologias, Educação e Trabalho*.

Perdeu-se, nesse momento, a especificidade da linha de pesquisa que tratava das políticas educacionais, pois a linha 1 contemplou estudos sobre as “relações entre organização social e educação no *contexto histórico brasileiro e temas relacionados à memória e institucionalização da rede de ensino*”; e a linha 2, a “análise das novas tecnologias da informação e da comunicação na sociedade e seu impacto na educação, implicações no mundo do trabalho e na qualificação do trabalhador” (BRASIL, 2007b, p. 2-3, grifo nosso).

A proposta de Doutorado em Educação na UFS foi aprovada e implantada no início de 2008. Houve uma compatibilização entre as linhas de pesquisas do PPGE, sendo que duas linhas passaram a guiar o programa, ambas concentradas na área *História, Política, Sociedade*. A linha *História, Sociedade e Pensamento Educacional* que

[...] tem como foco central da sua atenção os estudos sobre História da Educação Brasileira, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, a partir dos intelectuais da Educação, das instituições educacionais, das práticas escolares e do pensamento educacional. Pretende também estudar as práticas de periodização dos estudos de História da Educação Brasileira, o lócus dessa produção, o amparo institucional que tal produção recebe, as iniciativas individuais e as filiações teóricas (BRASIL, 2010c, p. 2).

Ao se observar a descrição da linha, apreende-se que as temáticas referentes às políticas educacionais se distanciaram dos objetivos da LP nesse processo de reorganização. A outra linha de pesquisa *Formação de Educadores: Saberes e Competências*, cujo objetivo era “desenvolver estudos sobre nexos, relações, contradições, possibilidades e determinações sobre o projeto histórico, formação de educadores e organização do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2010c, p. 2), também não trouxe em seu arcabouço a especificidade das temáticas que permeiam, objetivamente, a política educacional, dentre estas, o Financiamento da Educação.

Nesse processo contínuo de reorganização, desde janeiro de 2017, a Universidade Federal de Sergipe tem suas cinco LPs concentradas na área *Educação* (BRASIL, 2020f). Contudo nenhuma das nomenclaturas das linhas alude à Política Educacional, ou mais especificamente, à temática Financiamento da Educação. Até a finalização desta pesquisa, infelizmente não foi possível coletar dados sobre o histórico do PPGE e das LPs atuais da referida IFES, pois a mesma encontra-se com o *site* desatualizado e as tentativas de contato com o Programa através de e-mail e telefone foram infrutíferas. Importante ressaltar que também foi feita uma busca nos dados da Capes, tomando como base o ano dos trabalhos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa na tentativa de identificar as linhas que abordaram o financiamento na UFS, porém sem êxito.

Finalizando as instituições do grupo caracterizado como heterogêneo, o próximo analisado foi o PPGE da UFAL. O Programa teve início em agosto de 2001, quando da aprovação pela Capes do primeiro Mestrado em Educação do Estado de Alagoas, concentrado na área *Educação Brasileira* e organizado em duas linhas de pesquisa: (1) *Magistério e Formação de Professores* e (2) *História e Política da Educação*, que se ocupava, a princípio, do “estudo das teorias sobre o Estado e as políticas educacionais que sustentam as práticas educativas. Discussão sobre aspectos da memória da educação no Brasil e especificamente em Alagoas” (BRASIL, 2001b, p. 1).

Segundo os documentos do Programa, em 2006, visando a uma melhor resposta às necessidades de seus membros e às novas demandas do Estado de Alagoas, reorganizaram-se Linhas de Pesquisa do PPGE. Foi extinta a LP *Magistério e Formação de Professores*, mantida a de *História e Política da Educação* e criadas três outras: *Educação e Linguagem*, *Processos Educativos*, *Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação* (BRASIL, 2008).

No início do ano de 2010, a Capes aprovou o curso de Doutorado em Educação do PPGE da UFAL, que começou sua primeira turma em março de 2011. Nesse momento, as quatro LPs do Programa foram unificadas, passando a ser as mesmas para o Mestrado e Doutorado (BRASIL, 2011b). E, no período de 2014 a 2019, houve mais alterações nas linhas (vide Quadro 2), contudo permaneceu sem mudança de nomenclatura a LP *História e Política da Educação*, porém com um ajuste na sua descrição, que se ampliou e se ocupa do

Estudo das teorias sobre a História da Educação e o Estado moderno e suas repercussões no campo das políticas educacionais do cenário brasileiro e alagoano, bem suas implicações para a prática e a formação docente, a partir dos temas da análise dos discursos de sustentação das referidas políticas. Os impactos do ajuste neoliberal sobre o ensino superior; trabalho e educação no Brasil e no Nordeste. Políticas curriculares nacionais e locais e impactos na profissão docente; educação de jovens e adultos (BRASIL, 2011b, p. 3).

Observa-se, na descrição dos objetivos da linha, que seu foco é a história, ponto reforçado pela ordem em que se apresenta o título, ficando o tema da política educacional condicionado ao estudo histórico dos temas da educação. Essa característica heterogênea coloca diversos objetos abarcados no documento delimitador das temáticas (formação, currículo, educação de jovens e adultos) como temas possíveis de pesquisa, não contribuindo para o fortalecimento do campo política educacional, pois “a força do discurso produzido sobre a temática será proporcional à quantidade de pesquisadores que, no interior dessa linha, se dediquem ao tema” (SANTOS, 2008, p. 144), o que esclarece a pulverização de estudos sobre financiamento da educação no referido Programa.

Tendo analisado o contexto histórico de criação/instituição das linhas de pesquisa dos nove PPGes das IFES nordestinas, é importante compreender a qual LP os estudos sobre Financiamento da Educação foram vinculados no momento de sua construção. Nessa análise, do total dos 87 trabalhos catalogados, apenas duas teses (2%) não mencionam, nas páginas pré-textuais e/ou na plataforma de resumos da Capes, a qual linha de pesquisa estavam vinculadas nos PPGes foco desta investigação, conforme Quadro 7. Importante esclarecer que, apesar das diversas mudanças pelas quais as LPs passaram, na configuração do Quadro 7, optou-se por usar a nomenclatura que a linha de pesquisa tinha à época da conclusão dos referidos trabalhos.

Quadro 7 – Linhas de pesquisa dos PPGes das IFES do Nordeste brasileiro com trabalhos sobre Financiamento da Educação (1990 – 2019).

IFES	Linha de Pesquisa com produções sobre financiamento da educação	T	D	Total
UFBA	Políticas e Gestão da Educação	4	4	8
	Educação, Cultura Corporal e Lazer	0	1	1
UFPB	Linguagens, Subjetivação e Prática Pedagógica	0	1	1
	Políticas Educacionais	5	7	12
UFPE	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	4	7	11
UFRN	Educação, Política e Práxis Educativa	8	7	15
	Formação e Profissionalização Docente	1	0	1
UFPI ³⁵	Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas	0	18	18
	Formação Docente e Práticas Educativas	1	0	1
	Avaliação Educacional	2	0	2
	Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança	0	1	1
	Educação, Currículo e Ensino	1	0	1
UFC	Filosofia e Sociologia da Educação	0	1	1
	História e Memória da Educação	0	1	1
	Trabalho e Educação	2	1	3
	Política Social e Educacional ³⁶	0	1	1
	História, Memória e Política Educacional ³⁷	0	1	1
	Movimentos Sociais, Educação e Escola ³⁸	1	1	2
UFMA	Estado e Gestão Educacional	0	2	2
UFS	Não Informado	2	0	2
UFAL	História e Política da Educação	0	2	2
	TOTAL	31	56	87

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das plataformas: Portal Brasileiro Dados Abertos (2020e); Cadernos de Indicadores Capes (BRASIL, 2012a) e Sucupira (BRASIL, 2020f).

³⁵ As Linhas de Pesquisa (LPs) receberam essa nomenclatura no período em que foram criadas, em janeiro de 2012 até agosto de 2019, quando o Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição passou por reformulações, instituindo as seguintes LPs em substituição às anteriores, para o curso de Mestrado e Doutorado: Educação, Diversidades/Diferença e Inclusão; História da Educação; Políticas Educacionais e Gestão da Educação; Formação de Professores e Práticas da Docência; e Formação Humana e Processos Educativos. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/linhaPesquisa/listaLinhaPesquisa.jsf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

³⁶ Linha de Pesquisa informada pelos dados da Capes, ano de 1990, no Portal Brasileiro de Dados Abertos. Disponível em: www.dados.gov.br. Acesso em: 20 dez. 2020.

³⁷ Linha de Pesquisa informada pelos dados da Capes, ano de 2002, no Portal Brasileiro de Dados Abertos. Disponível em: www.dados.gov.br. Acesso em: 20 dez. 2020.

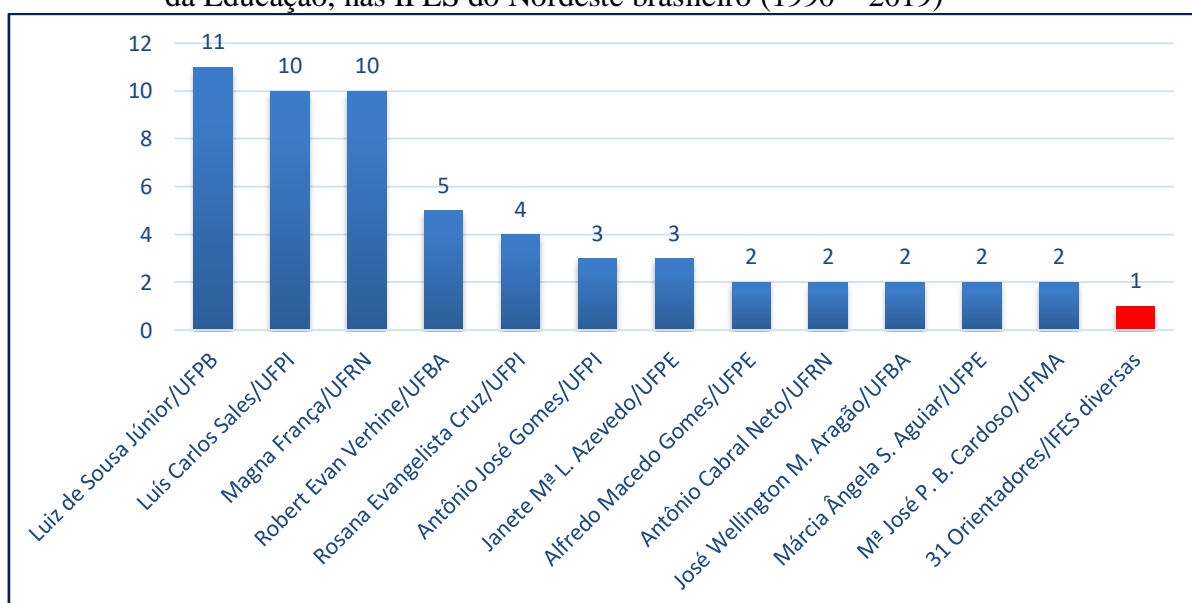
³⁸ Linha de Pesquisa informada pelos dados da Capes, ano de 2006 e 2014, no Portal Brasileiro de Dados Abertos. Disponível em: www.dados.gov.br. Acesso em: 20 dez. 2020.

As 85 produções que identificaram as linhas estão vinculadas a 20 LPs diferentes, porém com concentração de 75% (n=64) dos estudos em apenas 5 LPs, assim elencadas: do total de 19 trabalhos na UFPI, 18 estão na LP *Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas*; dos 16 estudos na UFRN, 15 estão vinculados à linha *Educação, Política e Práxis Educativa*; os 12 trabalhos da UFPB estão na linha *Políticas Educacionais*; também na UFPE a linha *Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação* concentra as 11 produções sobre a temática foco da investigação; na UFBA, a linha *Políticas e Gestão da Educação* possui oito produções. As outras 15 linhas de pesquisas das Universidades Federais do Ceará, Maranhão e Alagoas responderam por 25% das pesquisas, dando uma média de 1,4 trabalho por LP.

Portanto, as linhas de pesquisa que trazem, na sua nomenclatura, a especificidade da política educacional, possuem um quantitativo maior de estudos sobre Financiamento da Educação. Essa constatação traz a percepção de que as linhas que discutem Política Educacional, cujos títulos são mais homogêneos, demonstram que, em seu interior, são desenvolvidos estudos específicos sobre a temática Financiamento da Educação, o que possibilita demarcar suas especificidades em relação aos outros campos e contribui para sua consolidação.

As 87 pesquisas foram orientadas por 43 professores, conforme explicita o Gráfico 5 a seguir. Na representação do quantitativo, optou-se por ordem decrescente dos docentes com maior número de orientações até o limite de 2 estudos, agrupando em coluna única os que orientaram apenas uma pesquisa sobre Financiamento.

Gráfico 5 – Número de trabalhos por orientador nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação, nas IFES do Nordeste brasileiro (1990 – 2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

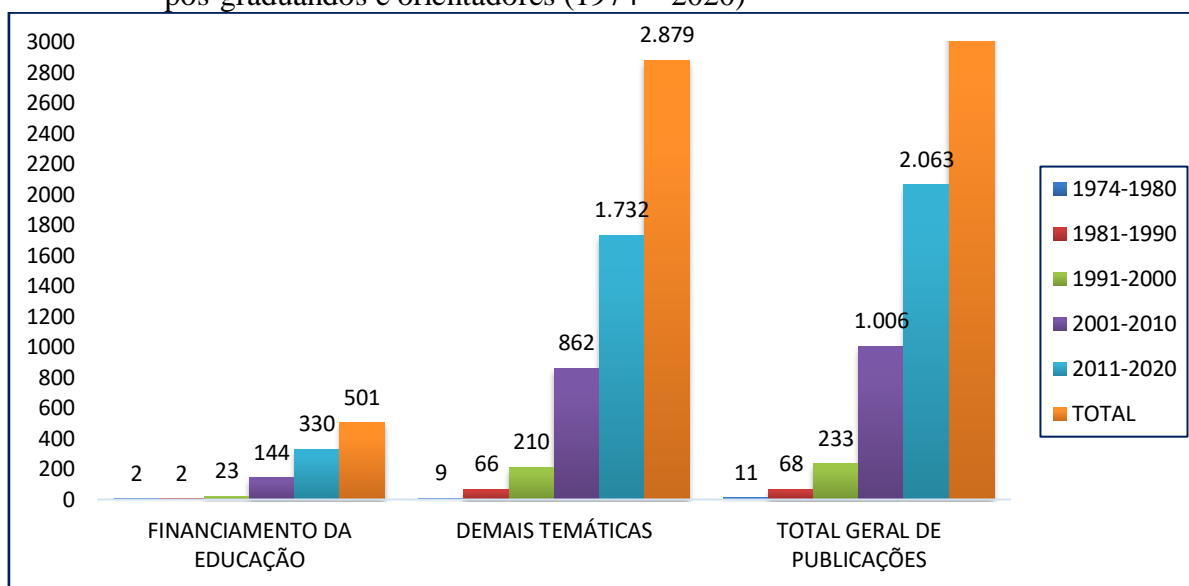
Dentre as instituições com maior número de trabalhos por orientador, sobressai a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com 11 trabalhos, seguida pelas Universidades Federais do Piauí (UFPI) e do Rio Grande do Norte (UFRN), com 10 estudos cada uma. Destaque para o professor Luiz de Sousa Júnior (UFPB), orientador dos 11 trabalhos na linha de pesquisa “Políticas Educacionais”, seguido pelo professor Luís Carlos Sales (UFPI), com 10 estudos na LP “Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas”, acompanhado pela professora Magna França (UFRN), com 10 orientações, também concentradas em apenas uma linha, “Educação, Política e Práxis Educativa. Na sequência, os professores Robert Evan Verhine (UFBA), e Rosana Evangelista da Cruz (UFPI), com cinco e quatro orientações, respectivamente, seguidos pelos docentes Antônio José Gomes (UFPI), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE), ambos com três orientações, Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE), Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA), José Wellington Marinho de Aragão (UFBA), Antônio Cabral Neto (UFPE), Alfredo Macedo Gomes (UFPE), cada um com duas orientações de pesquisa. Os demais 31 professores orientaram um trabalho sobre o tema de 1990 a 2019. A relação com os nomes de todos os orientadores pode ser localizada no Apêndice A.

No bojo dessas produções, é importante evidenciar, além das teses e dissertações analisadas, a produção científica já publicizada dos orientadores que fazem parte desse grupo de pesquisadores. Buscando compreender a temporalidade da produção em financiamento, foram contabilizados os artigos, capítulos de livros e livros autorais dos docentes e pós-graduandos que fazem parte das instituições foco desta investigação.

Dessa forma, considerou-se a informação presente no Currículo Lattes desde a primeira publicação, que data de 1974, até dezembro de 2020. Na coleta dos dados na Plataforma Lattes do CNPq, procedeu-se ao levantamento dos 117 currículos, totalizando 3.380 estudos, dos quais 501 são referentes a Financiamento da Educação, representando 15% da produção, e 2.879 tratam de várias outras temáticas.

Considerando a produção desde o cadastro na Plataforma Lattes, observa-se, no Gráfico 6, o total de publicações levantadas por década. Compreende-se que a separação em décadas da linha temporal não é a usual, contudo, para fechar os períodos em décadas, abarcando o ano de 2020, onde foi finalizada a coleta dos Currículos Lattes dos pesquisadores, a definição explicitada no Gráfico 6 foi a que melhor se adequou ao estudo ora apresentado. Importante esclarecer que, diante do volume de publicações catalogadas, a classificação das temáticas deu-se mediante leitura dos títulos das produções e, em alguns casos, dos resumos dos artigos, por serem mais acessíveis.

Gráfico 6 – Quantidade total de publicações a partir do levantamento dos Currículos Lattes dos pós-graduandos e orientadores (1974 – 2020)



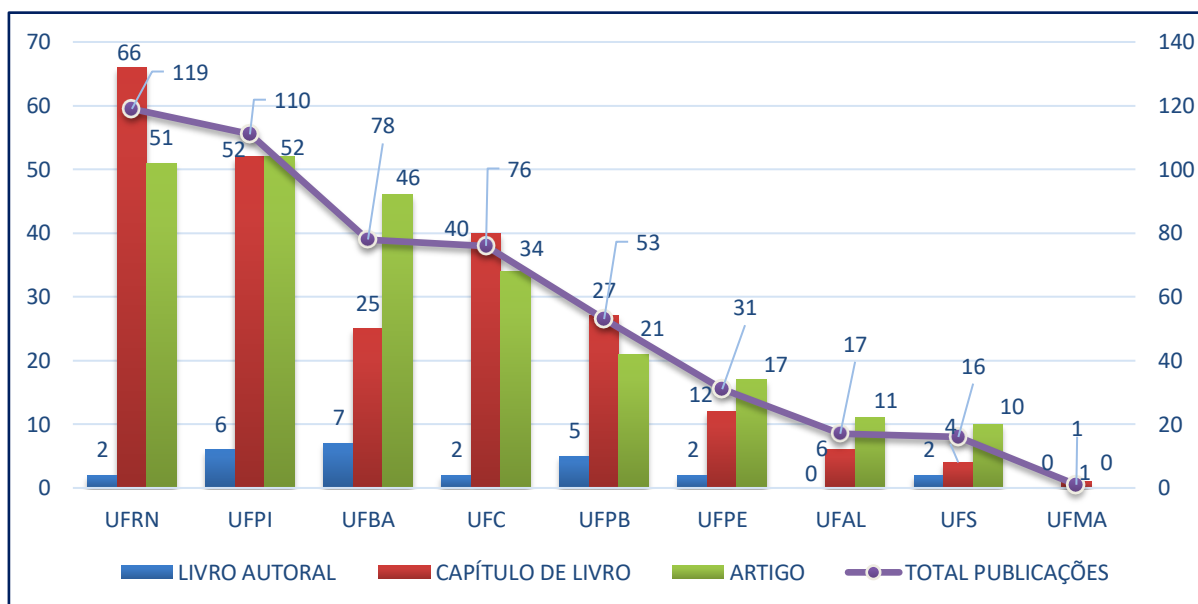
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora com base na Plataforma Lattes/CNPq (BRASIL, 2020h).

Os resultados do Gráfico 6 evidenciam a evolução da temática Financiamento da Educação ao longo dos últimos 50 anos. Na análise das três primeiras décadas (1974 a 2000), a pesquisa sobre a temática foi incipiente ($n=27$), contudo destaca-se que as primeiras instituições a trazer à tona o tema foram as Universidades Federais da Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte, representadas pelos professores Maria Couto Cunha (1974), Sofia Lerche Vieira (1987) e Antônio Cabral Neto (1989), respectivamente. Também é fato que as referidas instituições são as que possuem registro mais antigo de implantação dos PPGEs e seus primeiros cursos de mestrado. As primeiras produções sobre financiamento, nesse período, discutem aspectos, como: a relação público-privado, receitas/despesas com a educação básica, caixa escolar e os primeiros trabalhos discutindo a implantação do Fundef e suas implicações para a educação.

Nas duas últimas décadas analisadas (2001 a 2020), observa-se um crescimento substancial na produção sobre Financiamento da Educação dentro dos programas foco desta investigação. O aumento de publicações do decênio finalizado em 2020 em relação ao decênio 2010 é de 130% na temática foco, enquanto nos outros temas abordados, comparando o mesmo período, o incremento foi de 101%. Um dos fatores que explicam esse aumento significativo, a partir dos anos 2000, foram as políticas de implantação dos fundos contábeis (Fundef e Fundeb), fomentando discussões sobre a valorização docente, os planos de carreira, o piso salarial, as condições de matrícula e o custo do aluno qualidade na educação básica dos municípios brasileiros, conforme estudos já preconizados por pesquisadores que tratam da temática Financiamento (DUARTE; CRUZ, 2019; JACOMINI; CRUZ, 2019; SOUZA, 2019).

A pesquisa também classificou a produção científica levantada em livro autoral, capítulo de livro e artigo referente a Financiamento da Educação publicada por orientandos (n=74) e orientadores (n=43) nas últimas cinco décadas, isto é, no período entre 1974 e 2020 totalizando 501 produções, apresentadas por instituição, conforme Gráfico 7, a seguir. Cabe informar que a produção conjunta (orientando/orientador) foi contabilizada apenas uma vez, considerando a autoria.

Gráfico 7 – Quantidade de publicações relacionadas ao Financiamento da Educação a partir do levantamento de currículos dos pesquisadores (orientandos e orientadores) vinculados às IFES do Nordeste (1974 – 2020)



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora com base na Plataforma Lattes/CNPq (BRASIL, 2020h).

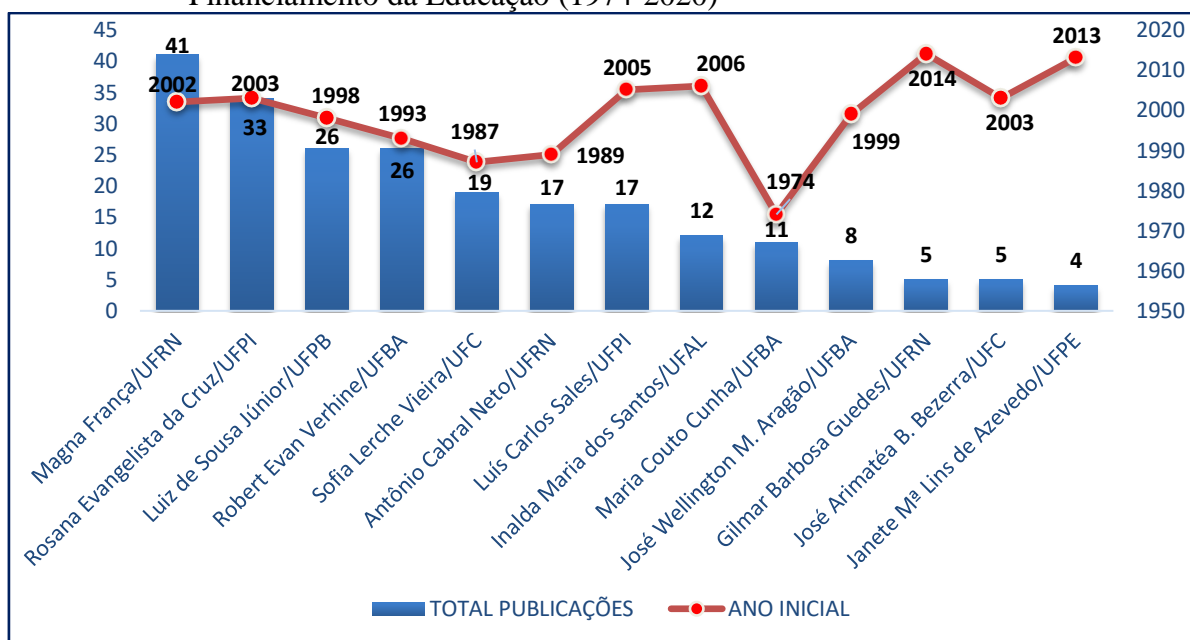
Os resultados do Gráfico 7 demonstram que os pesquisadores que mais publicaram sobre a temática foco desta investigação vinculavam-se às universidades federais do Rio Grande do Norte (n=119) e Piauí (n=110). Do total de 501 produções, 78% (n=391) desses estudos pertencem aos pesquisadores de cinco IFES (UFRN, UFPI, UFBA, UFPB, UFPE) que apresentaram uma linha de pesquisa com características mais homogêneas voltadas para estudos da política educacional, com especificidade na temática Financiamento em suas ementas, conforme já explicitado. Essas constatações são corroboradas pelos dados do Gráfico 2, no levantamento das teses e dissertações sobre o tema investigado, em que as instituições com maior produção são, praticamente, as mesmas. Os outros 22% (n=110) são de docentes pertencentes às demais instituições (UFC, UFAL, UFS, UFMA) que possuem, em suas linhas, características mais heterogêneas.

No levantamento dos artigos, livros autorais e capítulos de livros, foi considerada a produção dos docentes dos programas e dos pós-graduandos, respeitando, para estes, o prazo

de cinco anos do egresso estabelecido pela Capes (BRASIL, 2020h). Observou-se, no montante catalogado, que, do total de 117 pesquisadores, somente 73 (62%) publicaram na temática, sendo 25 docentes responsáveis por 248 produções e 48 pós-graduandos, por 253 trabalhos.

O Gráfico 8³⁹ mostra, em colunas, os docentes orientadores que mais publicaram sobre a temática em investigação e suas respectivas IFES. Na linha com marcadores (eixo secundário), está o ano inicial das primeiras publicações sobre Financiamento da Educação desses pesquisadores.

Gráfico 8 – Orientadores com produções (livro autoral, capítulo de livro, artigos) sobre Financiamento da Educação (1974-2020)



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora com base na Plataforma Lattes/CNPq (BRASIL, 2020h).

Na construção do Gráfico 8, evidenciaram-se apenas os docentes com quatro publicações ou mais, pois, do total de 43 orientadores, somente 25 possuíam trabalhos dentro do tema em estudo e, desse montante, 13 responderam por 44,7% (n=224), o que significa, em média, 17 produções *per capita*, enquanto os demais (n=12) tiveram, em média, duas publicações na temática. Como destaque, é importante ressaltar as professoras Magna França (UFRN), Rosana Evangelista da Cruz (UFPI) e os professores Luiz de Sousa Júnior⁴⁰ (UFPB)

³⁹ A relação do total de produções dos docentes sobre a temática Financiamento da Educação, localizados na Plataforma Lattes/CNPq, foi organizada no Apêndice B.

⁴⁰ O professor Luiz de Sousa Júnior tinha graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal da Paraíba (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2003). Foi professor Associado da Universidade Federal da Paraíba e filiado a entidades nacionais de pesquisa, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca). Tinha experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Financiamento da educação, Gestão da

e Robert Evan Verhine (UFBA) que, juntos, respondem por 51% do total de publicações dos docentes sobre a temática.

Na análise dos dados obtidos na Plataforma Lattes/CNPq e no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP), é possível fazer algumas inferências com respeito à produção acadêmica desses pesquisadores, apreendendo seus percursos distintos, pois alguns já trabalhavam com a temática desde a graduação, outros se aproximaram a partir do momento em que ministraram disciplinas sobre as políticas educacionais e ainda outros trazem como formação inicial a graduação em Ciências Econômicas, Engenharia Civil, etc.

Nesse contexto de análise, visando compreender essa disparidade na produção das IFES, foi elaborado o Quadro 8, onde estão relacionados os Grupos de Pesquisa (GP) por instituição, o ano de formação e os docentes orientadores com produção (artigos, livros autorais e capítulos de livros) sobre Financiamento da Educação.

Quadro 8 – Relação de grupos de pesquisa e docentes orientadores com produções sobre Financiamento da Educação por IFES nordestinas.

IFES	Grupos de Pesquisa	Ano de Formação	Docentes orientadores com produção sobre Financiamento
UFRN	Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Básica	2002	Antônio Cabral Neto Dante Henrique Moura Gilmar Barbosa Guedes Magna França
UFPI	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação – NUPPEGE	2000	Luís Carlos Sales Rosana Evangelista da Cruz
UFPB	Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	2016	Luiz de Sousa Júnior
	Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho	2016	Jorge Fernando Hermida Aveiro
UFBA	Política e Gestão da Educação	1995	Maria Couto Cunha Robert Evan Verhine
	Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas	2000	Miguel Angel Garcia Bordas
UFC	Política Educacional, Gestão e Aprendizagem - GPPEGA ⁴¹	1995	Sofia Lerche Vieira

educação superior e da educação básica. Faleceu por complicações resultantes do vírus da COVID-19, em 04 de março de 2021.

⁴¹ Ao longo de sua trajetória, sempre sob a mesma liderança, o grupo teve diferentes denominações em função dos pesquisadores e enfoques temáticos assumidos. Criado como "Núcleo de Política Social e Educacional", no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC (1995) com a liderança de Sofia Lerche, e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (1997), transferiu-se para a UECE (1998), como "Grupo de Pesquisa Política, Planejamento e Gestão Educacional" (1999-2002). Posteriormente, foi nomeado "Grupo de Pesquisa Política Educacional, Docência e Memória" (2003-2008). Desde 2009, está catalogado no CNPq como "Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem" – GPPEGA (BRASIL, 2020i). Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2003. Acesso em: 28 dez. 2020.

IFES	Grupos de Pesquisa	Ano de Formação	Docentes orientadores com produção sobre Financiamento
	Laboratório de Gastronomia: Ciência, cultura e arte	2010	José Arimatéa Barros Bezerra
	Filosofia e Sociologia da Educação - FILOS	2008	Enéas de Araújo Arrais Neto
UFAL	Gestão e Avaliação Educacional – GAE/UFAL	2001	Inalda Maria dos Santos
UFPE	Políticas Públicas de Educação	1991	Alfredo Macedo Gomes Alice Miriam Happ Botler Janete Maria Lins Azevedo Luciana Rosa Marques Márcia Ângela da Silva Aguiar
	Políticas Públicas de Educação e Enfrentamento da Desigualdade Social	2017	Edson Francisco de Andrade
UFMA	Política, Gestão Educacional e Formação Humana – GEPEDUC	2010	Maria José Pires Barros Cardozo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB) – Lattes/CNPq (BRASIL, 2020i).

Observando os dados do Quadro 8, constatou-se que os GPs mais antigos são os da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), liderados, desde sua formação, por Janete Maria Lins de Azevedo e Márcia Ângela Aguiar. Em 1995, mais dois grupos foram instituídos: o Grupo de Pesquisa Política e Gestão da Educação, na UFBA, e o Grupo Política Educacional, Gestão e Aprendizagem – GPPEGA, na UFC. Os demais foram instituídos dos anos 2000 em diante. Importante esclarecer que, dentre os 25 docentes que produziram sobre a temática, somente 22 foram inclusos no Quadro 8, pois três pesquisadores (Maria Doninha de Almeida – UFRN; Sônia Pereira Barreto – UFC; e José Wellington Marinho de Aragão – UFBA) não apareceram vinculados a nenhum grupo de pesquisa no DGP (BRASIL, 2020i).

A análise dos nomes dos grupos aos quais os docentes estão vinculados e a leitura das linhas de pesquisa em seu interior demonstram que se trata do campo Política Educacional e de suas temáticas: Gestão Educacional e Escolar, Financiamento da Educação, Políticas Curriculares Educacionais, etc. A participação em núcleos é um dos fatores que contribuem para um quantitativo de pesquisas maior, ou seja, os docentes que lideram ou participam de grupos/núcleos de pesquisa e que são de PPGE com linha específica que aborda o financiamento produzem mais sobre o tema.

Essa última constatação remete a Severino (2012), quando trata da importância do “sujeito coletivo” na constituição e desenvolvimento das linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Não adianta o programa apresentar grande número de linhas de pesquisa, cada uma se identificando com o interesse particular de cada docente. Ao contrário, o programa só deve criar uma linha de pesquisa quando contar com vários pesquisadores cujas competências e interesses permitam uma atividade conjunta, integrada e convergente, produzindo coletivamente o conhecimento no seu âmbito temático (SEVERINO, 2012, p. 90).

Usando esse comparativo da composição das linhas com a formação dos GPs, é premente a compreensão de que um núcleo de pesquisa fortalecido conta com vários pesquisadores produzindo e publicando dentro de temáticas afins ao grupo, contribuindo para a consolidação da LP ao qual está vinculado e possibilitando o reconhecimento da comunidade científica do seu campo de conhecimento. Ter projetos alinhados com a ementa da linha pode garantir maior coesão aos estudos desenvolvidos e expressar um campo de interesse comum.

É fato que a participação docente nos grupos/núcleos de pesquisa direcionados à temática impulsiona o quantitativo de produção de alguns PPGEs, mas há um outro fator que merece atenção para explicar essa disparidade intrarregional verificada: a vinculação de pesquisadores a projetos de pesquisa realizados em rede. Essa constatação se deu a partir da análise dos projetos de pesquisas cadastrados pelos docentes, conforme expresso no Quadro 9, que identifica: os projetos de pesquisa de âmbito nacional no período deste estudo; os nomes das Instituições de Ensino Superior (IES) participantes; os pesquisadores com mais de 17 produções sobre Financiamento; o período, as agências de financiamento e o status das pesquisas realizadas em rede.

Quadro 9 – Relação dos projetos de pesquisa, IES e docentes participantes (1990-2019).

Projetos de Pesquisa	IES participantes*	Docentes participantes	Período	Agências de fomento	Status
Processo de implantação e impacto do Fundef em estados e municípios: casos e comparações com vistas a uma avaliação (1998-2000).	USP; UFRGS; UFMG; UFBA ; UFPB ; UFPR; UFPI ; UFMA ; UFPA	Romualdo Portela (Coord. Nacional); Luís Carlos Sales; Luiz Sousa Júnior; Robert Evan Verhine; Rosana Evangelista da Cruz.	1999 – 2002	Fundação Ford	Concluída
Programa Dinheiro Direto na Escola: uma redefinição do papel do Estado na educação?	UFRGS; UNESP; UFPI ; UFPA; UFMS.	Theresa Maria Adrião (Coord. Nacional); Rosana Evangelista da Cruz.	2002 – 2005	CNPq	Concluída
Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de educação básica que oferecem condições para a oferta de um ensino de qualidade (INEP).	UFBA ; UFC ; UFPI ; UFPR; UFMG.	Luiz Fernandes Dourado (Coord. Nacional); Luís Carlos Sales; Robert Evan Verhine; Rosana Evangelista da	2003 – 2005	Inep; PNUD**	Concluída

Projetos de Pesquisa	IES participantes*	Docentes participantes	Período	Agências de fomento	Status
		Cruz; Sofia Lerche Vieira.			
Os municípios brasileiros e a educação: análise da evolução do atendimento educacional das redes municipais nas duas últimas décadas.	USP, UFPR, UFPI , UFG.	Marcelino Pinto (Coord. Nacional); Rosana Evangelista da Cruz.	2017-2021	CNPq	Concluída
Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas.	USP, UFPR, UNISUL/SC, UFPB, UFPI, UFRN , UFMS, UFRGS, UNIFESP.	Rubens B. Camargo (Coord. Nacional); Luiz de Sousa Júnior; Magna França; Rosana Evangelista da Cruz.	2009 – 2013	Capes; Inep; Secad	Concluída
Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN.	USP; UFRGS; UFPI; UFRN ; UFSC; UNIFESP.	Marcos Bassi (Coord. Nacional); Luís Carlos Sales; Magna França; Rosana Evangelista da Cruz	2013 – 2019	Capes	Concluída

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Currículos Lattes dos pesquisadores e coordenadores disponíveis na Plataforma Lattes-CNPq (BRASIL, 2020h).

*Instituições de Ensino Superior localizadas nas fontes pesquisadas.

**Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Na análise do Quadro 9, constatou-se que as instituições com maior número de produções na temática Financiamento da Educação foram as que se articularam a projetos de pesquisas desenvolvidos em rede, como é o caso das universidades federais do Rio Grande do Norte (UFRN), Piauí (UFPI) e Paraíba (UFPB), que participaram da pesquisa nacional intitulada “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”, com período de vigência de 2009 a 2013. Essa pesquisa resultou nas análises de 4 (quatro) dimensões de dados (dados educacionais, dados orçamentários, plano de carreira, cargos e remuneração), o que revelou a complexidade de compreensão do objeto e remeteu à necessidade de um maior tempo de dedicação, de aprofundamento da investigação e da observação e análise de um período imediatamente posterior, tendo como sequência a pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN”, com vigência de 2013 a 2019.

Os resultados dessa colaboração entre as instituições foram diversas teses e dissertações sobre a valorização do magistério (vide Tabela 2), e o crescimento expressivo da temática no ano de 2014 (vide Gráfico 3). Assim, pode-se dizer que as pesquisas desenvolvidas colaborativamente entre as instituições tendem a fortalecer os grupos/núcleos, pois contribuem

para a construção do sujeito coletivo e social pontuado por Severino (2012), e que, mesmo sob olhares diferentes, devem ter como finalidade intrínseca contribuir, intencionalmente, para a emancipação humana.

Para além do entendimento de que os fatores citados contribuíram em demasia para o aumento da produção em Financiamento da Educação, não se pode deixar de citar a importância da disciplina de mesmo nome nos cursos de graduação, pois, para muitos pesquisadores, foi esse contato inicial nos cursos de graduação que os motivou e trouxe o sentimento de inquietação para melhor compreensão da temática foco desta investigação.

Conforme Cruz, Oliveira e Soares (2018), em trabalho que apresenta o modo como se constitui o componente Financiamento da Educação nos currículos dos cursos de Pedagogia das IFES localizadas nas capitais do Nordeste brasileiro, a inclusão de disciplinas que abordam o Financiamento da Educação como parte dos projetos pedagógicos, favorecem a discussão do tema. Contudo as autoras pontuam que se faz necessária a criação de disciplina específica dentro dos currículos dos cursos de graduação, pois, ao ser abordada como elemento condicionado pelas políticas mais gerais, se limita a construção desse objeto (financiamento da educação) como campo de conhecimento e estudo. Nos resultados encontrados pelas autoras, as IFES que trazem especificamente o tema como disciplina coadunam seus resultados com os encontrados nesta pesquisa, revelando que as referidas instituições fazem parte das que mais produziram sobre Financiamento da Educação no período pesquisado.

Compreendendo a importância das linhas e grupos/núcleos de pesquisa, da participação em redes e da própria especificidade da disciplina nos cursos de graduação, como elementos que atuam fortemente na consolidação das temáticas dentro de uma determinada área macro, como é o caso do Financiamento da Educação dentro da política educacional, outro ponto a ser discutido para a percepção do fortalecimento desse tema são os aspectos teórico-metodológicos analisados na construção das teses e dissertações foco deste estudo, discutidos a seguir.

5.3 Como se produz conhecimento sobre Financiamento da Educação nos PPGs do Nordeste brasileiro

Nesta seção, pretende-se responder à terceira questão problematizadora que fomentou a construção desta dissertação: *quais as perspectivas teórico-metodológicas que caracterizam as produções acadêmicas que tratam do financiamento da educação no Nordeste brasileiro?* Para explicitar a abordagem epistemológica da pesquisa em questão, buscou-se, como referencial teórico, a compreensão dos pontos que trazem luz ao referido estudo, as aproximações com a Matriz Paradigmática (MP) de Sánchez Gamboa (1998; 2012; 2013) e com o Enfoque

Epistemológico das Políticas Educacionais (EEPE), segundo Tello e Mainardes (2015), Mainardes e Tello (2016) e Mainardes 2018b. A análise, como proposta integral nas referidas matrizes, implicaria leitura completa dos trabalhos selecionados, o que não foi executado neste estudo, que se restringiu aos títulos, palavras-chave, resumos, introdução e capítulo metodológico. Portanto, pretende-se estabelecer aproximações quanto a alguns aspectos propostos pela Matriz Paradigmática e a EEPE.

Nessa inferência, Sánchez Gamboa (1998) acentua a dialética entre pergunta e resposta e os quatro níveis imbricados nesse movimento, a saber: o nível técnico, que trata da coleta, sistematização e tratamento dos dados; o metodológico, que orienta o processo de aproximação com o objeto; o teórico, que explicita as escolhas do núcleo conceitual; e o epistemológico, que abarca os critérios de cientificidade e evidencia os pressupostos gnosiológicos (maneiras de conceber o sujeito, de construir o objeto e relacioná-los) e ontológicos (indicam a cosmovisão) do pesquisador.

Tello e Mainardes (2015), mais especificamente nos estudos epistemológicos das políticas educacionais, propõem um esquema analítico que considera três componentes: a perspectiva epistemológica, que é a cosmovisão que o pesquisador assume para guiar sua investigação (marxismo, estruturalismo, funcionalismo, etc.); o posicionamento epistemológico, que deriva da perspectiva e encerra o posicionamento ético-político do investigador (crítico, crítico-analítico, empirista, culturalista, etc.); e o enfoque epistemometodológico, que é o modo como o pesquisador desenvolve a metodologia, “buscando compreender a lógica interna da discussão realizada e o nível de coerência existente entre o referencial teórico, análise de dados, discussões, conclusões, posicionamento epistemológico, etc.” (MAINARDES, 2017, p. 10), aspecto que demanda uma análise do texto em sua totalidade.

Nesta fase de análise, é importante esclarecer que o *corpus* da pesquisa que serviu de base para a abordagem e compreensão teórico-epistemológica da produção de conhecimento sobre Financiamento da Educação é composto por 65 trabalhos dentro do universo dos 87 encontrados. A razão da exclusão de 22 trabalhos foi a não localização dos textos completos nos bancos de dados foco do estudo, o que impossibilitou a leitura das partes necessárias para entendimento e posterior análise da produção, a saber: resumo, introdução e referencial teórico-metodológico.

Justifica-se a restrição da leitura a essas partes das teses e dissertações pelo prazo exíguo de conclusão do mestrado, que dificultou a leitura na íntegra das produções, e o fato de esses tópicos serem aportes suficientes para a análise proposta nesta dissertação, portanto capazes de

responder às questões problematizadoras. Cabe lembrar as categorias eleitas para organização e análise dos 65 estudos, já postas no capítulo metodológico: base teórica; método; perspectiva epistemológica; posicionamento epistemológico; caracterização da pesquisa quanto à sua natureza, abordagem do problema, objetivos e procedimentos; fontes usadas; coleta, tratamento e análise dos dados.

Para efetivar a análise epistemológica das 65 teses e dissertações em Financiamento da Educação, em diálogo com Sánchez Gamboa (1998) e Tello e Mainardes (2015), esta pesquisa pautou-se pelo critério de autoidentificação dos autores da produção acadêmica selecionada, respeitando as referências epistemológicas mais amplas citadas por eles nas partes contempladas no estudo.

Conforme as informações anunciadas pelos próprios autores, foi elaborado um quadro-síntese para sistematização e análise dos estudos, contemplando os aspectos: título, problema, referencial teórico, perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e método (Apêndice C). Essa organização possibilitou uma análise teórico-metodológica das 65 pesquisas que atenderam ao critério de seleção.

De acordo com Sánchez Gamboa (2013), todo processo de produção de conhecimento é resultado da unidade dialética entre perguntas e respostas. Para o autor, o ponto de partida da pesquisa está na elaboração da pergunta que se coloca como problema a ser resolvido e se processa a partir do mundo da necessidade, traduzindo-se em “indagações e questões que se qualifiquem em perguntas claras, distintas e concretas” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 76), trazendo em seu cerne o caráter problemático e favorecendo respostas que contribuam para o avanço da ciência.

A partir dessa perspectiva, buscou-se identificar, nas teses e dissertações, as quais traziam explicitadas, em sua pesquisa, a construção da pergunta-problema. Na leitura das partes selecionadas, foi possível identificar que, do total dos 65 estudos, 91% (n=59) informaram a questão que norteou sua pesquisa. Desse montante, 26% (n=17) dos estudos não trouxeram o problema em forma de pergunta, ao contrário dos outros 42 (65%). Apenas em seis (9%) estudos não foi possível identificar a questão de pesquisa, o que não quer dizer que a mesma não tenha sido feita em outra parte do estudo, mesmo considerando que a pergunta geralmente é elaborada logo na introdução do trabalho com base em problematização anterior.

Ainda na perspectiva da construção da pergunta, apreendeu-se, na análise das produções, que o desenvolvimento da pesquisa também é direcionado por objetivos, principalmente nas produções que não construíram uma problematização ou pergunta de pesquisa. Sánchez Gamboa (2013, p. 142) esclarece sobre a formulação dos objetivos:

Embora os objetivos não façam parte da lógica básica da produção do conhecimento, eles delimitam o alcance da investigação, ou definem uma meta, um nível do conhecimento sobre os fenômenos que se pretende estudar, ou a abrangência das análises.

Nesse sentido, Sánchez Gamboa (2013) pontua que os objetivos devem servir como complemento para delimitação do problema, e não para substituí-lo. Os objetivos devem estar relacionados com a pergunta-problema, definindo os aspectos operacionais da elaboração da resposta, enfim, sinalizando um ponto de chegada. O autor separa os objetivos de domínio cognitivo em quatro categorias, a saber: objetivos descritivos, analíticos, sintéticos e compreensivos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013). Na análise da introdução das teses e dissertações, 94% (n=61) dos estudos apresentaram objetivo geral, sendo que os verbos⁴² analíticos foram predominantes em comparação aos descritivos e compreensivos. Para o autor, os objetivos analíticos possuem características mais complexas e também abstratas, o que exige a compreensão do conteúdo e da estrutura do objeto de pesquisa.

Os objetivos analíticos denotam a pretensão de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa pretensão pode incluir a identificação das partes, a análise de relacionamento entre as partes e o reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Significa identificar partes e suas inter-relações. Nesse nível de pretensão, é necessário não apenas ter delimitado e caracterizado o objeto em estudo, mas compreendido o seu conteúdo e sua estrutura (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 145).

Por sua vez, os objetivos descritivos sinalizam o encerramento da exposição de registros, relatos de experiência, de observações, de levantamentos e inventários. Quanto aos objetivos sintéticos, eles “sinalizam a pretensão de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p.145), exigindo do pesquisador a combinação entre as partes, concernente ao desenvolvimento da pesquisa, objetivando formar o todo. Essa capacidade cognitiva envolve um plano de operações direcionadas para a unidade de partes ou elementos, ou um conjunto de relações abstratas, que exige processos de descrição, classificação e esquematização. Por último, os objetivos compreensivos destacam ações destinadas a interpretar uma determinada realidade ou problema mais amplo, demandando a capacidade de perceber totalidades. Nesses casos, a compreensão está intrinsecamente relacionada à capacidade do pesquisador de captar e entender os significados e usá-los em contextos diferentes (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013).

⁴² Para maiores esclarecimentos, no capítulo 4 do livro “Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas” de Sílvio Sánchez Gamboa (2013), o leitor terá acesso às categorias e aos verbos que caracterizam os objetivos de domínio cognitivo elaborados pelo autor.

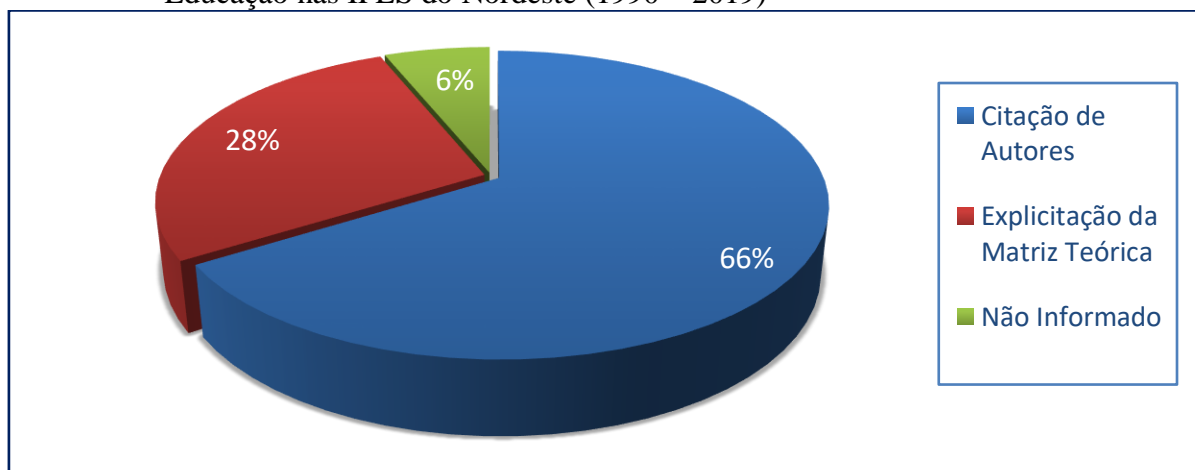
A partir dessa visão de processo para análise da produção do conhecimento, na elaboração da resposta dos trabalhos foco deste estudo, buscou-se identificar os níveis que poderiam evidenciar a coerência (lógica) nas pesquisas analisadas, considerando o uso dos critérios da Matriz Paradigmática (MP) associada aos conceitos analíticos do Enfoque das Epistemologias em Política Educacional (EEPE).

O nível teórico possui uma relação intrínseca com o nível metodológico, como elemento constituinte da resposta, porque “cada enfoque metodológico dá privilégio a certas teorias com as quais se integra como parte constitutiva de uma mesma lógica ou maneira de pensar sobre um determinado fenômeno” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 80), oportunizando falar de uma abordagem teórico-metodológica. O nível teórico, que corresponde ao nível de análise que será apresentado no próximo gráfico, apresenta um grau maior de complexidade e de abrangência entre os níveis porque se refere

[...] aos referenciais explicativos ou compreensivos utilizados na abordagem dos fenômenos estudados – esse nível se refere, também, ao núcleo conceitual básico utilizado ou desenvolvido, aos autores privilegiados, às críticas ou polêmicas com relação a outras teorias, aos graus de explicitação e articulação de categorias com correntes e tendências de pensamento ou doutrinas científico-filosóficas e suas relações com interesses ou ideologias predominantes (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 77).

O Gráfico 9, a seguir, traz a composição da base/referencial teórico informada nos trabalhos. Cabe registrar que se adotou como referencial não apenas o conjunto de autores citados pelos pesquisadores, mas também os apreendidos pela leitura das partes já indicadas, destacando tanto os que citaram matrizes teóricas como indicação de seu referencial e perspectiva epistemológica, quanto os que se autodeclararam nas produções.

Gráfico 9 – Referencial teórico enunciado nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nas IFES do Nordeste (1990 – 2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

Conforme leitura das partes previamente definidas, o Gráfico 9 evidencia que o referencial teórico foi informado em 94% (n=61) dos estudos, com predominância para indicação de autores em 43 pesquisas (66%) em comparação às matrizes teóricas de 18 trabalhos (28%), fato também constatado por Tonieto e Fávero (2020) em estudos desenvolvidos sobre aspectos teórico-epistemológicos em teses de doutorado no triênio 2010-2012.

Mesmo com um percentual significativo de estudos que apontam seu referencial, durante a leitura e análise das partes determinadas, foi possível apreender que as questões sobre perspectiva e posicionamento epistemológicos não foram claramente evidenciadas pela maior parte dos pesquisadores nas teses e dissertações. Este problema foi detectado na pesquisa de Silva e Jacomini (2016), que alertam para o risco de ecletismo e inconsistência teórica quando o autor não realiza suas análises a partir de um pressuposto teórico deliberadamente escolhido. Neste ponto, concorda-se com Tello e Mainardes (2015) que compreende a perspectiva epistemológica como a cosmovisão assumida pelo pesquisador para orientar sua investigação, ponte necessária para assumir um posicionamento epistemológico e construir um caminho epistemológico coerente.

As teses e dissertações analisadas informaram um rol bem diversificado de autores em sua base teórica. O Quadro 10 apresenta os autores citados em pelo menos três produções, considerando o resumo, a introdução e a metodologia dos trabalhos.

Quadro 10 – Base teórica enunciada nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGes das IFES nordestinas (1990-2019)

Autores	Nº de Trabalhos
José Marcelino de Rezende Pinto	17
Nicholas Davies	13
João Antônio Cabral de Monlevade	10
Lisete Regina Gomes Arelaro	8
José Carlos de Araújo Melchior	8
Carlos Roberto Jamil Cury	7
István Mészáros	6
Luiz Fernandes Dourado	6
Gaudêncio Frigotto	6
Karl Marx	5
Maria da Glória Gohn	5
Vera Maria Vidal Peroni	5
Dermeval Saviani	4
Romualdo Portela de Oliveira	4
Bernadete Angelina Gatti	4
Robert Evan Verhine	4
Magna França	4
Sérgio Haddad	4

Autores	Nº de Trabalhos
Rubens B. de Camargo	3
Jorge Abrahão de Castro	3
Antônio Gramsci	3
Ângelo Ricardo de Souza	3
Norberto Bobbio	3
Ricardo Antunes	3
Maria Amélia Santoro Franco	3
Vítor Henrique Paro	3
Boaventura de Sousa Santos	3
Juan Casassus	3
Laurence Bardin	3
Janete Maria Lins de Azevedo	3
Luiz de Souza Júnior	3
Roberto K. Yin	3
Thomas S. Popkewitz	3

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

O Quadro 10 mostra a diversidade de autores usados como base teórica ou citados como referencial para análises dos dados. Destaca-se José Marcelino de Rezende Pinto como um dos autores mais apontados, seguido por Nicholas Davies, João Antônio Cabral de Monlevade, Lisete Regina Gomes Arelaro, José Carlos de Araújo Melchior e Carlos Roberto Jamil Cury, respectivamente. Além dos dados do Quadro 10, outros 24 autores foram usados como referencial teórico em dois trabalhos e 168 autores aparecem em apenas um trabalho. A quantidade e diversidade de autores não permite fazer inferências sobre tendências epistemológicas nos estudos, uma vez que, no quadro de referências, há pesquisadores em História, Ciências Sociais e Políticas, fato também evidenciado em estudos de Silva e Jacomini (2016) em análise das questões epistemológicas de teses e dissertações em políticas educacionais.

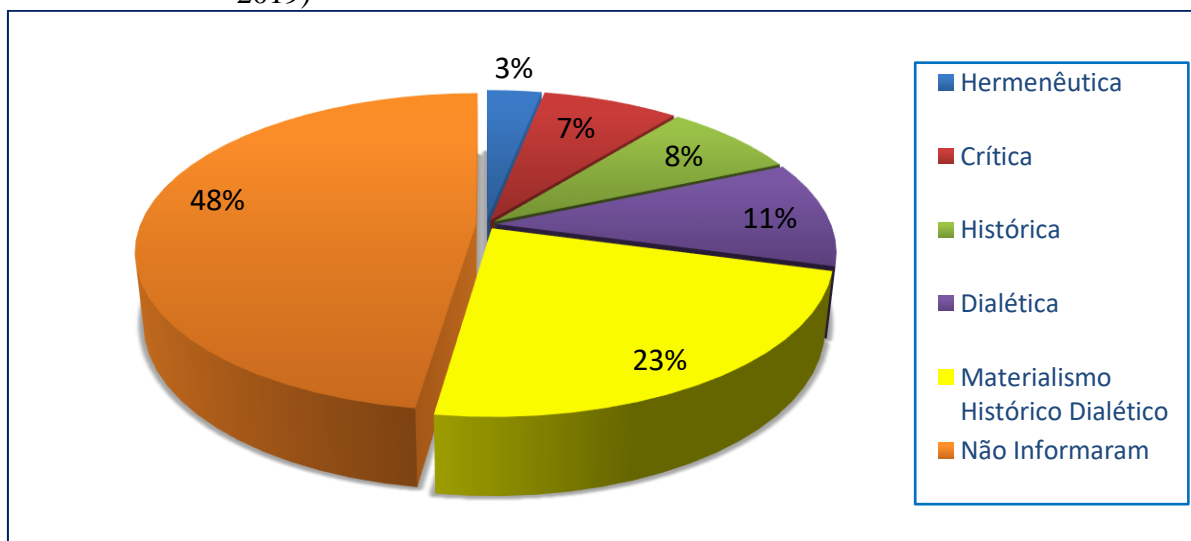
Nesses trabalhos, observam-se, entre os autores apresentados como referencial teórico, aqueles que trataram de questões mais amplas da Educação e que abordam o tema nas discussões gerais sobre Direito à Educação e Política Educacional como, por exemplo, Eneida Oto Shiroma e Carlos Roberto Jamil Cury, e os que abordaram mais especificamente as Políticas de Financiamento da Educação, como José Marcelino Rezende Pinto, Nicholas Davies e José Carlos de Araújo Melchior. Mainardes (2018a, p. 12) alerta para a necessidade de interlocução com referências teóricas mais amplas, não restrita aos autores que tratam apenas do mesmo tema pesquisado, uma vez que isso torna “o referencial teórico da pesquisa relativamente frágil, com consequências para a análise e discussões”. Para o autor, é importante explicitar, no estudo, a interlocução com as pesquisas da área, porém esse diálogo deve ser feito

na etapa de revisão de literatura, pois as mesmas não constituem uma espécie de referencial teórico.

A pulverização de autores revela um universo diversificado de concepções e conceitos, impondo obstáculos ao alinhamento coerente entre pesquisador e referencial adotado. De acordo com Mainardes (2017; 2018a) e Tonieto e Fávero (2020), isso causa um enfraquecimento teórico nas pesquisas em políticas educacionais. Indo além da citação de autores, dos 61 trabalhos, 16 declararam usar a perspectiva crítica-dialética (n=8) e categorias do materialismo histórico dialético (n=8) como matriz teórica, e dois estudos trouxeram a perspectiva histórico-crítica e a proposta hermenêutica-dialética como base teórica.

Por outro lado, destaca-se o percentual de trabalhos que não apresentou qualquer fundamentação teórica (6%) nos resumos, introdução e metodologia. Não se pode inferir se a ausência de referencial nas partes analisadas expressa sua falta no conjunto do trabalho, o que só pode ser avaliado com a leitura integral das teses e dissertações, possibilidade que foge ao escopo desta pesquisa. Partindo desse contexto de análise, o Gráfico 10 apresenta a perspectiva epistemológica dos 65 trabalhos analisados. Para sistematização dos dados, foi considerada a autodeclaração dos pesquisadores.

Gráfico 10 – Perspectiva epistemológica autodeclarada nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação produzidas nos PPGes das IFES nordestinas (1990 – 2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

Com relação à explicitação da perspectiva epistemológica que fundamenta as análises, constatou-se, conforme dados do Gráfico 10, que 52% (n=34) dos trabalhos indicaram sua perspectiva epistemológica como sendo: proposta hermenêutica (LIMA, 2009; SANTOS, 2016); perspectiva crítica (ALMEIDA, 2014; ALVES, 2015; LIMA 2019; MOURA, 2015;

XIMENES, 2006); perspectiva histórica (ALVES, 2012; ASSIS, 2019; FONTINELES, 2008; 2017; LUSTOSA, 2013); e abordagem dialética (ALVES, 2002; BARBOSA, 2014; COSTA, 2014; LIMA, 2016; SANTOS, 2008; SANTOS, 2015; SILVA, 2014). Segundo Sánchez Gamboa (1998), as pesquisas que apresentam uma proposta hermenêutica são classificadas na categoria fenomenológica-hermenêuticas e se utilizam de técnicas bibliográficas, históricas, descritivas e análise de conteúdo.

Por fim, a concepção materialista histórico-dialética (n=15) foi a mais presente entre os autores que declararam uma perspectiva epistemológica. Contudo, constatou-se durante a análise que, desse total, apenas seis trabalhos (ALVES, 2017; BULHÃO, 2010; COSTA, 2011; MARTINS, 2014; NASCIMENTO, 2016; XAVIER NETO, 2017) também explicitaram seu referencial, com destaque para István Mészáros e Karl Marx que aparecem como os autores mais influentes nesse grupo. No caso desses estudos, que apresentam como característica uma abordagem crítico-dialética, o referencial teórico demonstra a premissa de uma articulação do método materialista histórico-dialético com a perspectiva epistemológica marxista num diálogo com autores coerentes com essa tendência.

Finalizando a análise desse conjunto, constatou-se que 31 estudos (48%) não declararam as perspectivas teórico-epistemológicas, tampouco elas foram identificadas nas partes elegíveis para leitura, o que não significa dizer que estão ausentes nas teses e dissertações já que, somente a leitura completa dos trabalhos corroboraria tal informação. Essa falta de preocupação em anunciar os referenciais teóricos também foi constatada por Jacomini e Silva (2019) em análise de teses e dissertações produzidas entre 2000 e 2010. Segundo as autoras,

Parece haver certa dificuldade em articular as questões epistemológicas, teóricas e de método na construção da pesquisa como um todo, desde a definição sobre o que estudar, mas principalmente acerca de como usar o referencial que é anunciado para analisar/interpretar os dados e trazer novas contribuições (JACOMINI; SILVA, 2019, p. 18)

A pesquisa revelou, com relação ao posicionamento epistemológico, que, do universo de 65 teses e dissertações, apenas 18% (n=12) dos trabalhos o explicitaram, a saber: crítico (n=5); histórico-dialético (n=4); dialético (n=1); histórico-crítico (n=1); e hermenêutico (n=1). Segundo Tello e Mainardes (2015) e Mainardes (2017), em uma pesquisa consistente, o posicionamento deveria estar relacionado à perspectiva epistemológica, espelhando a postura ético-política do pesquisador e mantendo uma relação direta com o conteúdo empírico e teórico da pesquisa. Para os autores, o posicionamento pode ser categorizado como crítico, crítico-radical, crítico-analítico, crítico-reprodutivista, neoliberal, pós-moderno, etc. Neste sentido, observou-se, na categorização enunciada pelos pesquisadores, uma certa confusão na

autodeclaração, pois trazem categorias nominais semelhantes à perspectiva enunciada, o que põe um alerta para a necessidade de formação do pesquisador que, segundo Sánchez Gamboa (2012), deve ter uma base filosófica que lhe garanta o domínio dos fundamentos da teoria do conhecimento. Nos demais 53 estudos, o posicionamento teórico-epistemológico não foi explicitado pelos autores.

Partindo da premissa de que a escolha de uma perspectiva teórica envolve, necessariamente, a definição de um caminho metodológico integrado aos pressupostos epistemológicos da pesquisa e revelam o enfoque epistemológico do pesquisador, os dados sistematizados a seguir foram um exercício de aproximação do que postula Tello e Mainardes (2015) sobre o enfoque epistemológico na concepção da matriz analítica da EEPE. Isso porque, na elaboração das categorias para análise metodológica dos 65 trabalhos, foram considerados os achados na leitura da introdução e do capítulo teórico-metodológico (23%) quando existentes nas teses e dissertações analisadas.

Cabe ressaltar que tais partes não possibilitaram uma análise epistemológica das teses e dissertações, contudo permitiram traçar um panorama teórico-metodológico das referidas pesquisas. Neste momento, as categorias elencadas para sistematização e análise foram: método, natureza da pesquisa, caracterização da pesquisa quanto à abordagem do problema, aos objetivos e aos procedimentos técnicos. O Quadro 11 sistematiza o panorama metodológico – nos aspectos já referidos – das teses e dissertações que compõem o escopo desta pesquisa, com base em modelo de Tonieto e Fávero (2020).

Quadro 11 – Panorama metodológico das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nas IFES do Nordeste brasileiro (1990 – 2019)

Dimensão metodológica	Nº de trabalhos	Descrição da dimensão metodológica apresentada nos trabalhos
Método	33	Crítico (1); crítico marxista (1); crítico-criativo (1); crítico-dialético (4); dialético (5); hermenêutico de profundidade (1); hermenêutico dialético (2); histórico (2); histórico-crítico (1); histórico-dialético (2); materialismo histórico dialético (13).
Pesquisa quanto à abordagem do problema	55	Qualitativa (27); quantitativa (3); quantitativa-qualitativa (25).
Pesquisa quanto aos objetivos	34	Avaliativa (1); descritiva (4); descritiva explicativa (1); descritiva argumentativa (1); empírico-descritiva (1); explanatória (1); explicativa (5); exploratória (8); exploratória-descritiva (12).
Pesquisa quanto aos procedimentos técnicos	62	Bibliográfica (1); bibliográfica/documental (23); documental (17); documental/bibliográfica/campo (3); documental/bibliográfica/levantamento (1); estudo de caso (12); estudo de caso holístico (1); estudo de caso explanatório (1); histórico-documental (1); pesquisa-ação (1); pesquisa de campo (1).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020. Modelo da matriz analítica baseada em Tonieto e Fávero (2020).

No conjunto dos trabalhos analisados, o método usado foi nomeado em 51% (n=33) dos estudos, com ênfase para o materialismo histórico dialético (n=13), seguido pelo dialético (n=5) e pelo crítico-dialético (n=4). Os demais métodos referenciados foram o hermenêutico, o histórico e o crítico. É nesse momento de elaboração da resposta que o nível de articulação mostra sua complexidade, não se esgotando nos instrumentos e técnicas, mas alcançando um nível metodológico em que privilegiará certas teorias que, por sua vez, favorecerão uma determinada abordagem teórico-metodológica, demonstrando como opera o pensamento para abordar o objeto de estudo.

Neste sentido, Sánchez Gamboa (2012) esclarece que a ciência não é pura nem neutra e são os interesses humanos que comandam o processo científico. Baseado em Habermas (1983), o autor esclarece que existem três tipos de conhecimento que correspondem a determinado interesse cognitivo: o de controle, ligado ao processo empírico-analítico; o prático-comunicativo, ligado ao processo hermenêutico; e o emancipador, orientado para a própria libertação do homem.

Dessa forma, mesmo que os pesquisadores desconsiderem a importância de identificar o método na produção do conhecimento científico, isso não significa que os estudos, na sua completude, não se articulem logicamente. A ausência da explicitação demonstra, talvez, uma falta de clareza a respeito do método orientador, quiçá, acreditando que “a descrição dos procedimentos são suficientes para demonstrar a validade das conclusões” (TONIETO; FÁVERO, 2020, p. 14).

Importante pontuar que, mesmo com um percentual expressivo (49%) de estudos que não trouxeram explicitado o método que orientaria e conduziria sua atividade de pesquisa, se constatou um avanço no quantitativo de autores que anunciaram o método adotado, em comparação com resultados de pesquisas desenvolvidas por Silva e Jacomini (2016), Tonieto e Fávero (2020) que apontam lacunas quanto aos autores não se preocuparem em anunciar os referenciais teórico-metodológicos presentes em seus trabalhos.

Na caracterização dos estudos, quanto à abordagem do problema, constatou-se a predominância de pesquisas qualitativas (n=27), com diferença reduzida em relação aos estudos de abordagem quanti-quali (n=25), seguidos por três trabalhos com abordagem quantitativa. A pouca expressividade de pesquisas quantitativas em Educação está de acordo com o apontado nos estudos de Jacomini, Cruz e Mendes (2019), em que analisaram as tendências metodológicas nas pesquisas em políticas educacionais, e em Bernardete Angelina Gatti (2004), em artigo que tratou de estudos quantitativos em Educação, no período de 1970 a 2000.

Esse problema no uso de dados numéricos muitas vezes esbarra na dificuldade de leitura crítica dos trabalhos que usam essa abordagem, além do fato de que os estudos quantitativos em Educação que se utilizam de métodos mais sofisticados são, muitas vezes, realizados por pesquisadores de outras áreas (físicos, economistas, estatísticos) que se dedicam ao objeto educação (GATTI, 2004). Passados mais de 15 anos do artigo de Gatti, continua atual a análise de que os estudos sobre Financiamento da Educação, que a *priori* “dependem de exame detalhado de dados quantitativos, com domínio da contabilidade pública e sua legislação” (GATTI, 2004, p. 21), infelizmente, continuam poucos, como pode ser observado na quantidade encontrada (duas pesquisas usam o método de ingredientes e uma o banco de dados do SPSS).

A segunda abordagem mais utilizada nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nas IFES do Nordeste, produzidas no período de 1990 a 2019, foi a quanti-quali, que representou 44% do total indicado pelos autores. Esses resultados acenam para a despolarização quantidade-qualidade, fruto de muita discussão na década de 1980. Sánchez Gamboa (2013) postula que esse conflito em nível técnico é falso, pois conduz as pesquisas a um reducionismo que as desqualifica ao não considerar outros aspectos ou níveis que integram o processo da pesquisa científica. Para Triviños (1987), a própria característica do campo educacional, com seus múltiplos objetos, enseja um procedimento complementar que encontra na abordagem quantitativa o aporte necessário para enriquecer, estatisticamente, as análises qualitativas.

Concernente aos objetivos, 34 trabalhos apresentaram a caracterização da pesquisa. Nesse sentido, é usual às pesquisas a classificação com base em seus objetivos gerais. Para Gil (2008), elas podem ser classificadas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. No contexto amplo das pesquisas classificadas como exploratórias, o tipo foi declarado em 20 estudos, incluindo os combinados (exploratória-descritiva). Com a categorização descritiva foram identificados 7 estudos e com a explicativa, 5. A exceção dessas três categorias amplas, foi anunciado um estudo de caráter avaliativo e um outro explanatório.

Mainardes (2018b) considera importante destacar que toda classificação ou tipologia é arbitrária e está relacionada a propósitos específicos, cristalizando uma situação, uma vez que os mesmos objetos podem ter diferentes formas de classificação, o que exige do pesquisador a vigilância epistemológica anunciada por Gaston Bachelard (2006).

No que tange à nomeação dos termos indicados pelos autores, 95% (n=62) das teses e dissertações das IFES nordestinas apresentaram os procedimentos quanto às técnicas, com destaque para as pesquisas que utilizaram mais de uma abordagem de forma combinada, como, por exemplo, a pesquisa bibliográfica/documental (n=23). A pesquisa bibliográfica e/ou documental é denominada por Lakatos e Marconi (2010) como pesquisa de documentação

indireta. Na fase inicial, o primeiro passo do levantamento é feito de duas maneiras: pesquisa documental ou de fontes primárias; e pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias. Expressivos também são os estudos que declararam o uso apenas da técnica documental (n=17) e do estudo de caso (n=12) dentre o total de 65 analisados.

A caracterização da pesquisa quanto aos procedimentos da coleta, tratamento e análise dos dados, revelou grande diversidade no desenvolvimento dos estudos sobre Financiamento da Educação. Para a sistematização, optou-se pelo modelo da matriz analítica baseada em Jacomini, Cruz e Mendes (2019), pois compreende-se que, devido ao quantitativo de combinações declaradas nas teses e dissertações, a organização das pesquisadoras foi a que melhor se apresentou para as considerações concernentes ao panorama metodológico dos trabalhos analisados, conforme demonstrado nas Tabelas 3 e 4 a seguir.

A Tabela 3 apresenta o agrupamento dos procedimentos de coleta de dados, considerando os termos usados pelos autores. Com respeito à frequência, refere-se ao número de vezes em que o mesmo instrumento de coleta é citado nos trabalhos. Importante ressaltar que, do universo de 65 teses e dissertações, apenas dois estudos não informaram os instrumentos utilizados para a coleta de dados no resumo, introdução ou metodologia do trabalho.

Tabela 3 – Procedimentos metodológicos mais frequentes nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nas IFES do Nordeste (1990 – 2019)

Procedimentos de coleta de dados	Frequência	%
Entrevistas	34	23
Diferentes tipos de pesquisa	29	20
Levantamento documental	21	14
Diferentes tipos de observação	17	12
Questionário	16	11
Diferentes tipos de análises	8	6
Banco de dados/Dados estatísticos	4	3
Diário de campo	3	2
Registros fotográficos	3	2
Método de ingredientes	2	1
Protocolo/protocolo de ofício	2	1
Procedimentos diversos – citados uma vez	7	5
Total	146	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020. Modelo da matriz analítica baseada em Jacomini, Cruz e Mendes (2019).

Dentre os 146 procedimentos informados nos estudos, os mais presentes foram: entrevistas (23%), diferentes tipos de pesquisa (20%), levantamento documental (14%), diferentes tipos de observação (12%), questionário (11%) e diferentes tipos de análises, com 6%. Os demais (banco de dados/dados estatísticos, diário de campo, registros fotográficos, método de ingredientes e protocolo) não alcançaram 10% do total de procedimentos citados.

Observou-se que a grande maioria das teses e dissertações utilizam instrumentos de coleta combinados no intento de garantir a triangulação durante as análises. Somente cinco trabalhos afirmam utilizar apenas um desses procedimentos: método de ingredientes, entrevistas e pesquisa bibliográfica.

Concernente às técnicas de coleta de dados, a entrevista, o questionário e os diferentes tipos de observação respondem juntos por 46% dos procedimentos adotados pelos pesquisadores. Para Triviños (1987, p. 138), esses instrumentos de coleta de dados são ligados às pesquisas qualitativas pois “reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece informações”, elementos básicos do fazer científico do pesquisador qualitativo.

Lakatos e Marconi (2010) alocam essas técnicas em dois grupos de observação: a direta intensiva, que é realizada através de observação e entrevista; e a direta extensiva, que se realiza através do questionário, do formulário, de medidas de opinião e técnicas mercadológicas. As autoras conceituam a entrevista como um encontro profissional entre duas pessoas para que se obtenham informações a respeito de determinado assunto. Elas podem ser estruturadas, semiestruturadas, focalizadas e em formato painel. O termo entrevista semiestruturada foi o mais presente nos trabalhos foco desta investigação (62%).

Quanto à observação, as autoras supracitadas pontuam que ela varia de acordo com as circunstâncias, podendo ser assistemática (espontânea, informal, livre, etc.), a mais empregada em estudos exploratórios; sistemática (estruturada, planejada, controlada); participante (o pesquisador se incorpora ao grupo, confundindo-se com ele); e não participante, (o investigador assume um papel de espectador ao tomar contato com a comunidade). Na análise das teses e dissertações, o percentual se dividiu entre observação (47%) e observação participante (24%). Nesse caminho, os resultados encontrados estão de acordo com o apontado pelas pesquisas de Jacomini, Cruz e Mendes (2019) que supõem que a não adjetivação da observação pela maioria dos pós-graduandos significa que se trata de observação simples ou assistemática. Quanto ao questionário, como parte da observação direta extensiva, é constituído por perguntas ordenadas que devem ser respondidas sem a presença do pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Detalhando os outros três tipos de agrupamento mais citados nos procedimentos de coleta de dados pelos autores das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação das IFES do Nordeste, a pesquisa documental sobressaiu-se (76%) em relação à bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa documental assemelha-se muito à bibliográfica no modo operacional, contudo a grande diferença reside nas fontes, pois a

pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 70). Ela pode ter como fontes os documentos primários (documentos oficiais, reportagens, cartas, contratos, diários, filmes, etc.) e/ou documentos secundários (relatórios de pesquisas, tabelas estatísticas, etc.) nessa etapa da investigação. Dessa forma, a predominância da pesquisa documental nos trabalhos sobre Financiamento da Educação avança a hipótese da necessidade de levantamento extenso nos documentos relacionados ao campo da política educacional, sendo essa a terceira técnica de coleta de dados mais citada pelos pesquisadores.

A Tabela 4 apresenta agrupamentos, respeitando as tipologias usadas pelos autores ao nomear o tratamento e análise dos dados sobre o referido problema ou fenômeno investigado, no processo de construção do conhecimento.

Tabela 4 – Dimensão metodológica da pesquisa quanto ao tratamento e análise dos dados apresentados nas teses e dissertações dos PPGs das IFES do Nordeste (1990 – 2019)

Tratamento e análise dos dados	Frequência	%
Análise documental	31	29,5
Análise de conteúdo	19	18,1
Planilhas Excel/Microsoft Excel	11	10,5
Análise dos dados/dados educacionais	9	8,6
Análise estatística/tratamento estatístico	5	4,8
Análise do discurso	4	3,8
Análise comparada	2	1,9
Análise sócio-histórica	2	1,9
Técnica de tratamento/análise diversas – citadas uma vez	14	13,3
Trabalhos que não informaram a técnica de tratamento	8	7,6
Total	105	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020. Modelo da matriz analítica baseada em Jacomini, Cruz e Mendes (2019).

Quanto ao tratamento e análise dos dados, a pesquisa revelou uma grande variedade de combinações. Importante esclarecer que há uma diferença entre tratamento e análises dos dados. No tratamento dos dados, o pesquisador pode recorrer, ou não, a diferentes *softwares* (IBM-SPSS, IRAMUTEQ, EVOC, NVIVO, etc.) criados para organização do material coletado, contribuindo para sistematização dos dados de acordo com os objetivos da pesquisa e sua posterior análise. Nesse sentido, constatou-se uma certa confusão na classificação dos procedimentos elencados pelos autores dos estudos que compõem esta investigação, pois a análise seria o “momento de construir a interpretação a respeito dos achados da pesquisa à luz da teoria” (TONIETO; FÁVERO, 2020, p. 16), ou seja, seria o passo seguinte após organização coerente dos dados, visando à resolução do problema investigado e confirmação, ou não, das hipóteses levantadas. Ao invés disso, o que se observou foi tratamento e análise dos dados

colocados num bojo só, percebidos não como etapas diferenciadas, mas como movimento único durante a organização dos dados da pesquisa.

Na Tabela 4, constataram-se os diferentes tipos de análises enunciados na introdução e/ou capítulo teórico-metodológico das 65 teses e dissertações (análise documental, de conteúdo, de dados educacionais, estatística, do discurso, comparada, sócio-histórica, etc.) e também o uso de softwares e planilhas para tratamento dos dados. Apenas 8 trabalhos não informaram o tratamento e análise utilizados com os dados da pesquisa.

A análise documental foi a mais frequente (29%) entre os trabalhos foco da investigação. Compreende-se, a partir das contribuições de Cellard (2008, p. 304), que a análise documental facilita o encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas da sua documentação, possibilitando-lhe “formular explicações plausíveis, [e] produzir uma interpretação coerente”, constituindo configurações significativas para análise do *corpus* documental da pesquisa. Esse procedimento também foi o mais frequente na classificação dos diferentes tipos de análises levantados na pesquisa desenvolvida por Jacomini, Cruz e Belo (2019) que compreenderam essa frequência como resultado dos inúmeros documentos que perpassam a instituição e monitoramento do campo da política educacional.

O segundo procedimento, dentro das análises elencadas para compreensão dos dados, foi a análise de conteúdo (18%). Richardson (2008) esclarece que a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que tem como características metodológicas a objetividade, a sistematização e a inferência. O autor diferencia a análise de conteúdo da análise documental nos seguintes aspectos: a análise de conteúdo trabalha sobre as mensagens, enquanto a documental se debruça sobre documentos; concernente ao objetivo, a documental é a determinação fiel dos fenômenos sociais, e a análise de conteúdo visa “manipular mensagens e testar indicadores que permitam inferir sobre uma realidade diferente daquela da mensagem” (RICHARDSON, 2008, p. 230). Apreende-se, portanto, que a análise de conteúdo é utilizada para estudar material do tipo qualitativo e que o campo de aplicação desse procedimento metodológico “está limitado apenas pela imaginação do pesquisador que trabalha com esses materiais” (RICHARDSON, 2008, p. 225), ou seja, depende-se da fala do autor, que o céu é o limite para investigadores nessa vertente.

As discussões empreendidas neste capítulo são reveladoras da complexidade com que se revestem as análises sobre a produção de conhecimento em Financiamento da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Nordeste brasileiro. Desde a exposição do panorama quantitativo sobre a temática e sua importância na constituição do campo da política

educacional, passando pelo desenho dos programas e o esforço coletivo na construção e manutenção das linhas e dos grupos de pesquisa, empreendeu-se um esforço hercúleo para não se “perder o fio da meada” e apresentar uma pesquisa articulada aos referenciais teóricos escolhidos. Importante esclarecer que não se pretendeu, na apresentação e análise dos dados, fazer da sequência da Matriz Paradigmática e da EEPE uma “camisa de força” para a exposição dos dados, mas buscou-se um grau de articulação lógica que facilitasse a compreensão da construção das pesquisas analisadas, bem como a própria estrutura dessa investigação.

Assim, como ressaltado no decorrer da pesquisa, buscou-se um exercício aproximado com o uso das categorias da matriz paradigmática e do enfoque das epistemologias em políticas educacionais para análise epistemológica das teses e dissertações, pois houve uma compreensão/aceitação de que, para uma análise mais completa, seria vital a leitura dos estudos escolhidos na íntegra, desafio para as próximas pesquisas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa propôs compreender o panorama epistemológico da produção acadêmica sobre Financiamento da Educação a partir da análise das teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste, no período de 1990 a 2019. Com isso, a dissertação partiu de um breve histórico sobre os conceitos elementares de ciência em sua relação com o senso comum e a filosofia, discutindo a importância do método científico na produção de conhecimento e a constituição do campo Política Educacional e sua contribuição.

Neste contexto, compreendeu-se que o estudo epistemológico da pesquisa educacional traz, em seu arcabouço, o interesse pelas diferentes maneiras de construção do objeto científico, que envolve a relação sujeito e objeto e as diversas formas de interpretar a realidade (cosmovisão) as quais, devidamente estruturadas na prática investigativa, resultam em diversas abordagens teórico-metodológicas. Considerou-se que o campo Financiamento da Educação não existe por si próprio, mas como parte do campo acadêmico Política Educacional, espaço de luta pela autoridade e competência científica outorgada pelos agentes do campo, cujo funcionamento produz e supõe uma forma específica de interesses científicos e políticos, demandando práticas de um campo pautado por jogos e práticas de competição e cooperação, limites e avanços, ações reveladoras do seu processo de consolidação.

As múltiplas dimensões em que está envolvido o objeto de pesquisa exigiu desvelar o cenário atual em que a produção do conhecimento e a pós-graduação brasileira se inserem. Nesse percurso, a pesquisa trouxe alguns dados do processo histórico da pós-graduação no Brasil, pontuando-se aspectos sociais e políticos que intervêm no formato dessa etapa da educação brasileira, inicialmente planejada para um setor privilegiado visando à estratificação e hierarquização do sistema, fortalecendo a manutenção do *status quo*.

A pesquisa realizada se insere entre estudos definidos como de revisão, os quais são muito relevantes, principalmente para os programas de pós-graduação, pelo fato de permitir verter um olhar crítico sobre o conhecimento produzido, apontando suas tendências e lacunas, além do próprio processo de construção do conhecimento.

Nesse processo, o presente estudo abordou os rumos e as possibilidades das pesquisas sobre Financiamento da Educação no contexto de consolidação dos PPGEs do Nordeste brasileiro, espaço empírico desta dissertação. O caminho demonstrou as singularidades dessa área de pesquisa na atualidade, os temas de estudo que têm sido privilegiados, a importância das linhas e grupos de pesquisa para o fortalecimento da temática foco, dentre outros aspectos.

Partindo desse movimento, a pesquisa traçou um panorama analítico das 87 produções sobre Financiamento da Educação nos PPGes das IFES nordestinas, constatando um aumento expressivo nas produções com prevalência de dissertações (64%) sobre teses. O crescimento das pesquisas sobre a temática, no período dos 30 anos analisados (1990-2019), foi expressivo quando se comparou a produção da década final (2010-2019), que produziu 53 pesquisas, com a primeira década (1990-1999), restrita a duas produções.

Dentre as instituições nordestinas pesquisadas, as que se destacaram na produção foram a UFPI (22%), UFRN (18%), UFC (15%), UFPB (14%), UFPE (13%) e UFBA (12%). Com exceção da UFPE, as demais IFES participaram de pesquisas em rede nacional, o que fomentou a produção sobre Financiamento da Educação e levou ao desenvolvimento da maior parte dos trabalhos relacionados à temática. Isso evidencia que a escolha dos temas de pesquisa é algo contingencial, geralmente movido por interesses que são, ao mesmo tempo, científicos e políticos e que emanam dos agentes que estão, ou não, dentro do campo.

Na busca pela compreensão da construção da temática dentro do campo Política Educacional, foram mapeadas as linhas de pesquisa dos PPGes em foco, as quais foram classificadas em dois grupos: as que possuem características homogêneas (UFBA, UFPB, UFPE, UFRN e UFPI), ou seja, tomam a Política Educacional como objeto privilegiado de estudos; e as heterogêneas (UFC, UFMA, UFAL e UFS), ou seja, as que trabalham com outros temas em articulação com a Política Educacional. Identificou-se que os formatos assumidos pelas linhas e pelos próprios programas evidenciam uma busca de adequação ao determinado pela Capes, como também expressam os arranjos necessários para inserção de novos pesquisadores no campo. Os resultados mostraram, também, que os PPGes que possuem linha de pesquisa direcionada à temática e que têm docentes que participam de pesquisas em redes colaborativas produziram mais sobre o tema investigado.

Concernente às perspectivas teórico-metodológicas das teses e dissertações foco da investigação, foi possível apreender que a explicitação do método, da perspectiva e do posicionamento epistemológico ainda não está claramente evidenciada pela maior parte dos pesquisadores. Prevalece a abordagem quanti-qualitativa, com predomínio da análise documental, entrevista, questionário e diferentes tipos de observação como técnicas de coleta de dados.

A pesquisa conclui que houve o crescimento da produção em Financiamento da Educação; que a escolha dos temas de pesquisa está vinculada aos interesses científicos e políticos dos agentes do campo; e que as estratégias individuais e coletivas de pesquisa são, em sua maioria, pautadas por ações de cooperação entre os pesquisadores, contribuindo para o

fortalecimento da temática Financiamento da Educação, como parte da política educacional e como um campo de conhecimento que está em processo de constituição no Nordeste brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, Viktor Griegorievich. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- ALMEIDA, Cristiane da Conceição Gomes de. **Valorização da carreira docente: um estudo sobre a contribuição da política para a profissionalização do magistério público da educação básica na Bahia (1997-2006)**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14699>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- ALVES, Fadya Kessia Rocha de Araújo. **FUNDEF (1996-2006): a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN**. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14555>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- ALVES, Fadya Kessia Rocha de Araújo. **Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015)**. 2017. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/22525>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- ALVES, Maria do Socorro Valois. **O Fundef e a valorização do magistério: uma análise em municípios pernambucanos**. 2002. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4739>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- ALVES, Maria do Socorro Valois. **O ensino médio em Pernambuco: o estudo do seu financiamento no período de 2005 a 2013**. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15777>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ANDRADE, Felipe Almeida de. **Controle social na política de financiamento da educação: uma análise da atuação dos conselhos do FUNDEB na região metropolitana de Campina Grande-PB**. 2016. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18267>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3133/3046>. Acesso em: 17 maio 2020.
- ANUNCIACÃO, Marcos Paulo Pereira da. **A relação entre as variações no compromisso financeiro dos municípios com a educação e o desempenho de alunos do ensino fundamental das redes municipais de ensino da Bahia**. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10859>. Acesso em: 20 fev. 2019.

AQUINO, Javaerton de Sousa. **Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACs) do FUNDEB no município de Macau/RN**: discutindo a participação dos conselheiros. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29174?mode=full>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ARAGÃO, José Wellington Marinho de. **Os conselhos municipais do FUNDEF**: gestão democrática e controle social. 2003. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11108>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Introdução à filosofia da ciência**. 3. ed. rev. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

ASSIS, Valdegil Daniel de. **Valorização docente no município de João Pessoa**: o papel do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (2007-2017). 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16869>. Acesso em: 20 fev. 2020.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001, p. 17 - 42. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=91071>. Acesso em: 08 jun. 2019.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, p. 49-70, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000400004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 abr. 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. O sistema nacional de pós-graduação (SNPG) e o plano nacional de educação (PNE 2014-2014): regulação, avaliação e financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 783-803, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68576/39684>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BACHELARD, Gaston. **A Epistemologia**. Lisboa: Edições 70, Lda, 2006. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2018/03/11/gaston-bachelard-10-livros-para-download-em-pdf/>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BARBOSA, Janaína Lopes. **Vencimento e a remuneração do magistério público municipal de Natal/RN**: repercussões da implementação do Fundeb (2007-2010). 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/19703>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fymZwZrwp8DNRcWXQbBXq6D/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6073/4054>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BORBA, Silvânia Lúcia de Souza. **Participação e controle social: onde está o fio condutor?** Uma análise dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3704>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BORDIGNON, Talita Francieli. A Aliança para o Progresso e a educação como pretexto para a consolidação do capitalismo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, ANPUH, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300881299_ARQUIVO_AAAliancaparaProgressoeaeducacaocomopretextoparaaconsolidacaodocapitalismo.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983, Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39, p. 122-155. Disponível em: <https://cienciaetecnosociedade.files.wordpress.com/2015/05/o-campo-cientifico-pierre-bourdieu.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965**. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, 1974. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, 1982. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho. 3. ed. Março de 1983. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27393. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, 1986. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/iii-pnpg-pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFPE. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 1998a. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFRN. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 1998b. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFPI. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 1998c. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Linhas de Pesquisa – EDUCAÇÃO/UFPI. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 1998d. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Linhas de Pesquisa – EDUCAÇÃO/UFC. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 1998e. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Linhas de Pesquisa – EDUCAÇÃO/UFS. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 1998f. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFC. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 1999. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFRN. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, 2000a. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFPI. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, 2000b. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Linhas de Pesquisa – EDUCAÇÃO/UFC. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, 2000c. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFMA. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, 2001a. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Linhas de Pesquisa – EDUCAÇÃO/UFAL. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, 2001b. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFMA. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, 2002. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília, 2004a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFRN. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, 2004b. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFMA. **Memória da Pós-Graduação.**

Sistema de Avaliação. Brasília, 2007a. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFS. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2007b. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFAL. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2008. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, 2010a. Volume 1. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, 2010b. Volume 2. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-miolo-v2-pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFS. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2010c. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFPI. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2011a. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFAL. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2011b. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFBA. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2012a. (Cadernos de Indicadores). Disponível em:

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Linhas de Pesquisa – EDUCAÇÃO/UFBA. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2012b. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFPB. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2012c. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Linhas de Pesquisa – EDUCAÇÃO/UFPB. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2012d. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Linhas de Pesquisa – EDUCAÇÃO/UFPE. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2012e. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Linhas de Pesquisa – EDUCAÇÃO/UFRN. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2012f. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Linhas de Pesquisa – EDUCAÇÃO/UFPI. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2012g. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFPI. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2012h. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Linhas de Pesquisa – EDUCAÇÃO/UFC. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, 2012i. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFC. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, 2012j. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Programa – EDUCAÇÃO/UFMA. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, 2012k. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. Linhas de Pesquisa – EDUCAÇÃO/UFMA. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, 2012l. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Último acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Documento de Área: Área 38 – Educação.** Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Dados quantitativos de programas recomendados e reconhecidos.** Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoBuscaAvancada.jsf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Dados quantitativos de programas recomendados e reconhecidos.** Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Dados Estatísticos. **Geocapes – Sistema de Informações Georreferenciadas/Capes.** Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf> e <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** Brasília, DF, 2020d. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Portal Brasileiro de Dados Abertos.** Brasília, DF, 2020e. Disponível em: <https://dados.gov.br/pagina/sobre>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108/2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 27 de agosto de 2020. Brasília, DF, 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/emenda-constitucional-n-108-274384345>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Linhas de Pesquisas**. Brasília, DF, 2020g. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/linhaPesquisa/listaLinhaPesquisa.xhtml>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **Plataforma Lattes**. Brasília, DF, 2020h. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/> e <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes**. Brasília, DF, 2020i. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/14134-lei-n%C2%BA-14-113,-de-25-de-dezembro-de-2020>. Acesso em: 11 maio 2021.

BULHÃO, Rita Maria Torquato Fernandes. **O financiamento da educação básica no estado do Maranhão: um estudo crítico sobre o custo-aluno qualidade a partir do FUNDEF**. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/173>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BURLATSKI, F. Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista. *In: Compêndios de Ciências Sociais*. Moscovo: Edição Progresso, 1987, p. 03 a 24.

CARNEIRO, Túlio Andrade. **Financiamento, gestão e qualidade da educação escolar pública: um estudo de caso em escolas públicas da cidade do Recife**. 2012. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18262>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CASTRO, Silvânia Uchoa de. **A política de remuneração dos professores da rede pública municipal de ensino de Teresina – PI (1996 a 2012)**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2014. Disponível em:

[http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos%20Dissert%202014%20INTERNET\(1\).pdf](http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos%20Dissert%202014%20INTERNET(1).pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORDEIRO, Andreza Silva. **Regime de colaboração**: relações intergovernamentais na gestão da educação em Pernambuco. 2012. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

COSTA, Adriana de Mendonça. **A mercantilização da educação superior no Brasil**: crítica marxista ao PROUNI. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2933>. Acesso em: 20 abr. 2020.

COSTA, Elisângela André da Silva. **A educação de jovens e adultos e o direito à educação**: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará. 2014. 203f. – Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8646>. Acesso em: 20 jan. 2019.

COUTINHO, Henrique Guimarães. **O Fundeb e a democratização da gestão municipal da educação**: um estudo em municípios nordestinos. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/14951>. Acesso em: 20 abr. 2020.

COUTO, Maria Aparecida Freire de Oliveira. **“Do limbo ao direito”**: a distribuição dos recursos financeiros para as creches utilizando o referencial do custo aluno-qualidade inicial - CAQi. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12864>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CRUZ, Rosana Evangelista da; JACOMINI, Márcia Aparecida. Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 347-370, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000200347&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 maio 2020.

CRUZ, Rosana Evangelista da; OLIVEIRA, Queiza Larissa Gomes de; SOARES, Maria do Socorro. O financiamento da educação na formação dos pedagogos nas IFES das capitais do Nordeste brasileiro. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; ARAÚJO, Marlinda Pessoa; CARVALHO, Wirla Risany Lima (Orgs.). **Prática pedagógica e currículo**: interface necessária com a pesquisa. 1. ed. São Paulo: Garcia, 2018, p. 931-942.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, p. 66-70, set./out. 1974. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/hGZ6vTN4tBRx5yz86zKBWNt/?lang=pt>. Publicação nesta coleção em agosto de 2013. Acesso em: 12 jun. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88 - Especial, p. 777-793, out. 2004. Disponível em: [Rev88espec_05DOSSIE.pmd](https://www.scielo.br/rev88espec_05DOSSIE.pmd) (scielo.br). Acesso em: 30 jun. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da educação brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401217&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 08 jan. 2020.

DANTAS, Éder da Silva. **Do Fundef ao Fundeb**: consensos e dissensos em torno da universalização da educação básica. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DANTAS, Luíza Alves Marinho. **Financiamento da educação**: impactos do FUNDEF no sistema de ensino público municipal de Campina Grande. 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2005.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 96 – Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a07v2796.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

DAVIES, Nicholas. A aplicação das verbas da educação: controle estatal ou social? **Revista Faz Ciência**, v. 12, n. 16, p. 57-74, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7436/5506>. Acesso em: 27 jul. 2020.

DAVIES, Nicholas. Levantamento bibliográfico sobre financiamento da educação no Brasil de 1998 a 2014. **Educação em Revista**, Marília, v. 15, n. 1, p. 91-162, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/4749>. Acesso em: 30 jul. 2020.

DUARTE, Maria de Jesus Rodrigues. **A produção científica sobre financiamento da educação nos programas de pós-graduação em educação das instituições federais de educação superior no Nordeste brasileiro (2000-2017)**. 2018. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. No prelo.

DUARTE, Maria de Jesus Rodrigues; CRUZ, Rosana Evangelista da. O financiamento da educação em teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação das instituições federais de ensino superior no Nordeste brasileiro (2000-2017), 2019, Belém. **Anais [...]**. Belém: VII Encontro Anual da FINEDUCA, 2019, p. 148-152. Tema: Financiamento da educação em tempos de retrocessos: resistências e proposições. Disponível em: <https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Eixo-Políticas-de-Financiamento2.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

EDNIR, Madza; BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

ESTADO DA ARTE. *In*: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2020. Disponível em:

<https://dicionario.priberam.org/estado%20da%20arte>. Acesso em: 15 maio 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 1-19, jul./dez. 2016. Disponível em:

https://www.academia.edu/39636731/O_lugar_da_teorina_na_pesquisa_em_pol%C3%ADtica_educacional. Acesso em: 07 jan. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 90-113, jan./abr. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650577>. Acesso em: 8 jan. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: Questões para um debate. *In*: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). **Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 223-238.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **Valorização do magistério da educação básica no RN: participação do SINTE e do governo estadual na implementação do Piso Salarial Profissional Nacional na rede pública estadual no ano de 2009**. 2010. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14408>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **O Fundef e o Fundeb como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN**. 2014. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14523>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas Estado da Arte. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, agosto, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FIGUEIREDO, Ana Hérica Brasil. **Trabalho docente: condições de trabalho, carreira e salário do magistério da Rede Pública Estadual do Ceará**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10470>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. **Do caso aparente ao aparente investimento: a situação do magistério e do atendimento ao aluno na história recente da rede estadual de ensino do Piauí (1988-2000)**. 2003. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2003.

FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. **Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996-2006): o FUNDEF e a valorização do magistério**. 2008. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. Disponível em:

http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos/resumos2008.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. **Artífices de seu ofício**: a relação entre a formação e a remuneração dos professores das redes públicas piauienses (1996-2016). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1145/Tese%20PDF%20JAN%202018%20Isabel%20AP%C3%93S%20REVIS%C3%83O.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 66, p. 75-80, ago. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1208>. Acesso em: 8 jan. 2020.

FRANÇA, Magna. **Gestão educacional nos anos 90**: um estudo sobre a descentralização financeira. Natal, 2001. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

FRANCO, Roseanne Madeira. **Financiamento da assistência estudantil**: um olhar sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. 2019. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2391/Roseanne%20Madeira%200Franco%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Antônio Laécio Melo de. **O valor monetário da educação no Piauí**: o custo aluno das escolas municipais do ensino fundamental de Parnaíba/PI. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2003. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos/RESUMOS2004.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978 – 1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1474/1469>. Acesso em: 27 abr. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas Redes da Educação**, Campinas, SP, out. 2003. Disponível em: www.fae.unicamp.br/revista/gati.html. Acesso em: 23 ago. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 abr. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> : Acesso em: 18 fev. 2017.

GOMES, Antônia do Desterro. **Valorização do magistério: repercussões, impasses e perspectivas**. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

GOMES, Cândido Alberto *et al.* O financiamento da educação brasileira: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE**, v. 23, n. 1, p. 29-52, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19012>. Acesso em: 02 set. 2020.

GUEDES, Gilmar Barbosa. **A caixa escolar como indutora da descentralização financeira: uma reflexão sobre a Caixa como entidade de direito privado no município de Natal**. 2002. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

GURGEL, Rogério Fernandes. **A (des)valorização do magistério potiguar nos anos de 1990: mapeando restrições na carreira e remuneração dos professores da educação básica**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4597>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GURGEL, Rogério Fernandes. **Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino**. 2012. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4668>. Acesso em: 20 abr. 2019.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Afinidades eletivas entre a cientometria e os estudos sociais da ciência. **Filosofia e Educação**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 33-46, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635395/3188>. Acesso em: 10 maio 2020.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Estudo bibliométrico dos balanços da produção científica em educação especial na Revista Brasileira de Educação Especial (1999-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 24, n. spe, p. 135-152, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382018000500135&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 maio 2020.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10315/9578>. Acesso em: 19 jun. 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida; CRUZ, Rosana Evangelista da. O financiamento da educação na produção acadêmica de programas de pós-graduação no Brasil (2000-2010). **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 69, p. 653-675, set /dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8045/pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida; CRUZ, Rosana Evangelista da; MENDES, Valdelaine da Rosa. Tendências metodológicas nas pesquisas em políticas educacionais (2000-2010): análise de procedimentos de coleta e análise de dados. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 46, p. 7-30, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/6706/47966340>. Acesso em: 20 abr. 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica P.; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 10, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/51386/31840>. Acesso em: 06 ago. 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; BELLO, Isabel Melero. Estudos de revisão sobre produção acadêmica em políticas educacionais (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 21, jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/66810/39047>. Acesso em: 18 maio 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida; SILVA, Antônia Almeida. Pesquisas em políticas educacionais: questões epistemológicas e desafios à consolidação da área da Educação (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 5, fev. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64425/37765>. Acesso em: 25 out. 2020.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1979.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. **Impactos do FUNDEF**: estudo de caso da rede municipal de educação de Vitória da Conquista. 2004. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30048>. Acesso em: 20 fev. 2019.

LIMA, Amilka Dayane Dias Melo. **O vencimento dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014)**: a implementação do PSPN - Lei nº 11.738/2008. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/21581>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LIMA, Amilka Dayane Dias Melo. **Relações federativas e o regime de colaboração**: desafios no financiamento da educação pública municipal de Parnamirim/RN (2009-2016).

2019. 387f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29325>. Acesso em: 20 fev. 2020.

LIMA, Maria José Rocha. **As repercussões do Fundef na valorização do magistério baiano: um olhar classista**. 1999. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Fundef-olhar-classista-Maria-Rocha-ebook/dp/B071HSMF2Z>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LIMA, Ubirajara Couto. **As práticas de participação institucionalizadas e sua relação com a cultura política: um estudo sobre o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11863>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LIMA FILHO, Gilvan Dias de. **Federalismo fiscal e o discrepo na descentralização da educação pública no Brasil no século XXI: evolução dos gastos e das matrículas no ensino básico e superior**. 2013. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7690>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LIRA, Jailton de Souza. **O neoliberalismo na educação pública alagoana durante o governo Teotônio Vilela (2007 a 2015)**. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8484>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 66, p. 70-74, ago. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1207/1213>. Acesso em: 8 jan. 2020.

LUSTOSA, Irene Nunes. **O Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais**. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos%20Dissert%202013%20INTERNET%20220715.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

MACHADO, Célia Tanajura. **O Banco Mundial e a educação no Brasil: uma análise comparativa de processos de negociação**. 2007. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp062776.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e173480.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230034, 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230034.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762/37201>. Acesso em: 30 out. 2020.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 75, p. 1-17, jul. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>: Acesso em: 09 fev. 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. As origens pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 13, p. 9-26, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/374>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MARTINS, Regina Sheila Bordalo. **O Fundeb e a valorização do magistério público municipal de São Luís - MA (2007- 2013):** contradições, avanços e limites. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/91>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre Políticas Educacionais. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9. 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. p. 1-13.

MEIRELES, Laura Emília de Carvalho. **O controle social do FUNDEF em municípios recém-emancipados do Piauí**. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos/Resumos2005.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 34, 1980. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1640>. Acesso em: 30 dez. 2020.

MENDES, Matilde Goncalves. **As mudanças na política de financiamento da educação básica e suas implicações para os profissionais da educação no município de João Pessoa**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MENDES, Valdelaine da Rosa; PERRELA, Cileda dos Santos Sant'Anna; CRUZ, Rosana Evangelista da. A delimitação do objeto na pesquisa em política educacional. **Jornal de**

Políticas Educacionais, v. 13, n. 8, fev. 2019. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64426/37768>. Acesso em: 07 jan. 2021.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação brasileira no Brasil: o FUNDEF no centro do debate**. 2005. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MENESES, Marlúcia Lima de Sousa. **A política de alimentação escolar no ensino médio da Rede Estadual do Piauí**. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/2071>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%20ADlia-org.-Pesquisa-social-teoria-m%20A9todo-e-criatividade.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

MORAIS, Pauleany Simões de. **Os conselhos como mecanismos de democratização da política educacional: participação e poder de decisão nas ações do Conselho de Controle Social do FUNDEF no município de Parnamirim/RN**. 2006. 237 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em:
<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14605>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**. 2012. 357f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MOURA, Ana Paula Monteiro de. **A política do transporte escolar na rede pública municipal de educação de Teresina**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015. Disponível em:
[http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos%20Dissert%202015%20INTERNET%20junh15\(1\).pdf](http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos%20Dissert%202015%20INTERNET%20junh15(1).pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

MOURA, Assis Souza de. **Remuneração variável do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?** 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8570>. Acesso em: 20 abr. 2020.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do. **O PRONATEC no âmbito das políticas públicas de educação profissional: da dualidade estrutural à mercantilização da qualificação profissional**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. Disponível em:
<http://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/290/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 fev. 2020.

OLIVEIRA, Crispiniano Carneiro de. **Educação superior pública na Bahia pós-LDB/96: expansão e financiamento 1995/2009**. 2011. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9178>. Acesso em: 20 fev. 2020.

OLIVEIRA, Edmilson Jovino de. **O financiamento da educação (1996 - 2012) e o regime de colaboração**: a rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/22347>. Acesso em: 20 abr. 2019.

OLIVEIRA, Maria Neuza de. **As políticas de municipalização do ensino fundamental no estado da Bahia nos anos 1990**: impactos na gestão e financiamento da educação municipal. 2006. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

OLIVEIRA, Ridalvo Medeiros Alves de. **Custo social de oportunidade na trajetória de acesso ao ensino superior**: o caso dos ingressantes na UFRN nos vestibulares de 2006 a 2010. 2011. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14446>. Acesso em: 20 abr. 2019.

PATROCÍNIO, Maria da Paz Pereira do. **Conselho de Acompanhamento do FUNDEF**: instrumento de controle social ou legitimação do poder estatal? (um estudo de caso). 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PEREIRA, Maria Aparecida Nunes. **Mudanças na política de financiamento da educação básica**: 1996-2006. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação básica: a divisão de responsabilidades. **Retratos da Escola**, v. 6, n. 10, p. 155-172, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/176/333>. Acesso em: 09 ago. 2020.

PIRES, Maria Helena Cortez de Melo. **Fundef na gestão parnaibana**: entre a fragilidade estrutural e os vícios do sistema. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2004. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos/RESUMOS2004.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

PRATES, Ailton Cotrim. **Política e financiamento da educação do campo no governo Dilma Rousseff**: balanço do Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18517>. Acesso em: 20 fev. 2020.

RAMALHO, Betânia Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 70-81, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a06n30.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. **O financiamento da educação no Brasil no contexto das mudanças econômico políticas pós-90**. 2001. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

RIBEIRO, Maria de Jesus Araújo. **Impactos iniciais do FUNDEB na qualidade da educação infantil pública do município de Fortaleza**. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/pt-br.php>: Acesso em: 05 out. 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. In: **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view/2192/648>: Acesso em: 27 jun. 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1987. 2. reimp. Campinas: Práxis, 1998. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735>. Acesso em: 8 mar. 2020.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 9-19, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/466/467>. Acesso em: 01 mar. 2020.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas dos. O financiamento da educação no Brasil: o estado da arte e a constituição do campo (1996 a 2010). **Revista Uniútao em Pesquisa**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 245-272, 2016. Disponível em: <http://pesquisa.italo.br/index.php?journal=uniitalo&page=article&op=view&path%5B%5D=49>. Acesso em: 06 mar. 2020.

SANTOS, Alice Nayara dos. **Quando o agricultor não chega à escola**: Programa Nacional de Alimentação Escolar e Agricultura Familiar. 2016. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7690>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional**: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil. 2008. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3993>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 534-550, número especial, set./dez. 2009.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

SANTOS, Edineide Jorge dos. **O impacto do FUNDEF na educação municipal de Cedro-PE**. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, Inalda Maria dos. **A política de descentralização do financiamento do ensino fundamental e sua repercussão nas unidades escolares**: um estudo sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola. 2001. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

SANTOS, Inalda Maria dos. **Estudo analítico das políticas públicas de financiamento da educação**: a política do FUNDEF num município nordestino. 2008. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4054> . Acesso em: 20 abr. 2019.

SANTOS, Joedson Brito dos. **O FUNDEB e a educação infantil no município de Itabuna**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12356>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SANTOS, Joedson Brito dos. **Uma investigação sobre o financiamento da educação infantil no contexto do Fundeb**: entre limites e contradições no atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade em João Pessoa-PB. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8475>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo dos; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia Ancisar. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 13-58.

SANTOS FILHO, José Carlos; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia Ancisar. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Organização, planejamento e gestão educacional: balanço da produção (2000-2010). *In*: SILVA, Antônia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). **Pesquisas em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UFES Editora, 2016, p. 201-223.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Coords). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 82-101.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Antônia Almeida *et al.* (Coord.). **Produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil – 2000-2010: dados dos programas conceito 5 ou mais**. [banco de dados]. Pesquisa financiada pelo CNPq, Edital/Chamada, CNPq/CAPES nº 07/2011. Feira de Santana: Cede, 2014. Disponível em: <http://www2.uefs.br/cede/docs/a-producao-academica-em-politicas-educacionais-2000-2010.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2017.

SILVA, Antônia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida. Escolhas políticas e (re)direcionamentos epistemológicos em educação: um panorama das teses e dissertações. *In*: SILVA, Antônia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.) **Pesquisas em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UFES Editora, 2016, p. 93-122.

SILVA, Givanildo da. **O programa dinheiro direto na escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SILVA, Magna Jovita G. **Custo direto de financiamento das escolas públicas municipais de Teresina, Piauí**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos/resumos2008.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, Maria de Fátima Mesquita da. **Todo boato tem um fundo de verdade? Um olhar sobre a educação pública municipal em Fortaleza**. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

SILVA, Rosângela Maria de Oliveira. **Promoção, vencimento e avaliação de desempenho: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010)**. 2014. 215 f. Tese (Doutorado

em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/20099>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, Samara de Oliveira. **O impacto do FUNDEF/FUNDEB na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede estadual do Piauí**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

Disponível em:

http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos/resumos2008.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

SOARES, Lucineide Maria dos Santos. **Controle social dos recursos do FUNDEF/FUNDEB do município de Teresina (2004 a 2009)**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011. Disponível em: [http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos%20Disset%202011%20INTERNET\(1\).pdf](http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos%20Disset%202011%20INTERNET(1).pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em: 15 maio 2020.

SOARES, Marina Gleika Felipe. **Remuneração e carreira dos professores da educação básica: o impacto da lei do piso na rede estadual do Piauí**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/470/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MARINA%20GLEIKA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SOUSA, Adriana e Silva. **As condições de trabalho de professores do ensino médio em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina-PI**. 2018. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26082>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SOUSA, Antônia de Abreu. **Financiamento da graduação brasileira: mudança pós-1990**. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

SOUSA, Antônia de Abreu. **A política de fundo público para o financiamento da educação básica: impacto e impasses no município de Fortaleza**. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3010>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SOUSA, Maria do Socorro Lages de Carvalho. **Avaliação do impacto do FUNDEF em Teresina/PI: mais recursos e mais controle social?** 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2003. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos/RESUMOS2004.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

SOUSA NETO, Marcelo de. **O impacto do FUNDEF no atendimento ao aluno do ensino fundamental da rede estadual em Teresina (1996-2002): conquistas, limites e potencialidades**. 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina,

2003. Disponível em:

http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos/RESUMOS2004.pdf
f. Acesso em: 20 abr. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em política e gestão da educação no Brasil (1998-2015): atualizando o estado do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100500. Acesso em: 03 abr. 2020.

SOUZA, Antônia Melo de. Custo aluno/ano da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI, em 2012. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: [http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos%20Dissert%202014%20INTERNET\(1\).pdf](http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Resumos%20Dissert%202014%20INTERNET(1).pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p.20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUZA, Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de. **Escolas de contas e o controle social na formação profissional**. 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4592>. Acesso em: 20 fev. 2020.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1209>. Acesso em: 16 fev. 2020.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149/4461>. Acesso em: 08 de nov. 2020.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em política educacional: análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014901, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 04 out. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ. **Linhas de Pesquisa**. São Luís, MA, 2021. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/secao_extra_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=894&extra=200908450. Acesso em: 10 mar. 2021.

UFPI – Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. **Linhas de Pesquisa**. Teresina, PI, 2021. Disponível em: <https://www.ufpi.br/linhas-de-pesquisa-ppged>. Acesso em: 10 mar. 2021.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. **Linhas de Pesquisa**. Natal, RN, 2021. Disponível em: <http://ppged.ufrn.br/index.php/linhas-de-pesquisas/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VASCONCELOS, Dimas Augusto de. **Custeio da Educação Pública na era Vargas: a caixa escolar do Ceará (1930-1945)**. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8052>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VELLOSO, Jacques. Pesquisas no país sobre financiamento da educação: onde estamos? *In*: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE; Campinas: Editora Autores Associados, 2001, p. 111-132.

VERAS, Maria Eudes Bezerra. **Estado e financiamento da educação**. 1990. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1990.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 18 maio 2020.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coords.). **O estado da arte em política gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001.

XAVIER NETO, Lauro Pires. **Análise do financiamento da educação no município de Aracaju/SE (2013)**. 2017. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11520>. Acesso em: 20 fev. 2020.

XIMENES, Salomão Barros. **Fundo público e direito à educação: um estudo a partir dos gastos públicos da União e do Município de Fortaleza**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3459>. Acesso em: 20 abr. 2019.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **A produção e circulação de saberes sobre o financiamento da educação no Brasil (1991-2005)**. 2008. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104827/yanaguita_ai_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 fev. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro com classificação por agrupamentos temáticos, em ordem alfabética, das 87 teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos programas de pós-graduação em educação nas universidades federais do Nordeste (1990-2019)

Agrupamentos temáticos	Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
Assistência estudantil	A caixa escolar como indutora da descentralização financeira: uma reflexão sobre a Caixa como entidade de direito privado no município de Natal	UFRN	2002	Gilmar Barbosa Guedes	Maria Doninha de Almeida	Mestrado em Educação
	Custeio da Educação Pública na era Vargas: a caixa escolar do Ceará (1930-1945)	UFC	2013	Dimas Augusto de Vasconcelos	Rui Martinho Rodrigues	Mestrado em Educação
	Financiamento da assistência estudantil: um olhar sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	UFPI	2019	Roseanne Madeira Franco	Rosana Evangelista da Cruz	Mestrado em Educação
Atendimento educacional	O impacto do Fundef no atendimento ao aluno do ensino fundamental da rede estadual de educação em Teresina (1996- 2002): conquistas, limites e potencialidades	UFPI	2003	Marcelo de Sousa Neto	Antônio José Gomes	Mestrado em Educação
	Fundef na gestão educacional parnaibana: entre a fragilidade estrutural e os vícios do sistema	UFPI	2004	Maria Helena Cortez de Melo Pires	Antônio José Gomes	Mestrado em Educação
	Fundo Público e Direito à Educação: um estudo a partir dos gastos públicos da União e do município de Fortaleza	UFC	2006	Salomão Barros Ximenes	Sônia Pereira Barreto	Mestrado em Educação
	Federalismo fiscal e o discrepo na descentralização da educação pública no Brasil no século XXI: evolução dos gastos e das matrículas no ensino básico e superior	UFC	2013	Gilvan Dias de Lima Filho	Nicolino Trompieri Filho	Doutorado em Educação
	Impactos do Fundef: estudo de caso da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista.	UFBA	2004	Maria Iza Pinto de Amorim Leite	Robert Evan Verhine	Doutorado em Educação
	Do caso aparente ao aparente investimento: a situação do magistério e do atendimento ao aluno na história recente da rede estadual de ensino do Piauí (1988-2000)	UFPI	2003	Cláudia Cristina da Silva Fontineles	Antônio José Gomes	Mestrado em Educação
Controle Social	Avaliação do impacto do Fundef em Teresina/PI: mais recurso e mais controle social?	UFPI	2003	Maria do Socorro Lages de Carvalho Sousa	Maria do Carmo Alves do Bomfim	Mestrado em Educação
	O controle social do Fundef em municípios recém-emancipados do Piauí	UFPI	2005	Laura Emília de Carvalho Meireles	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação

Agrupamentos temáticos	Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
	Controle social dos recursos de Fundef/Fundeb do município de Teresina (2004 a 2009)	UFPI	2011	Lucineide Maria dos Santos Soares	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
	Os conselhos como mecanismos de democratização da política educacional: participação e poder de decisão nas ações do Conselho de Controle Social do Fundef no município de Parnamirim/RN	UFRN	2006	Pauleany Simões de Morais	Magna França	Mestrado em Educação
	Participação e controle social na Educação: onde está o fio condutor? Uma análise dos Conselhos de Acompanhamento e de Controle Social do Fundeb	UFPE	2010	Silvânia Lúcia de Souza Borba	Luciana Rosa Marques	Mestrado em Educação
	Os conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb e a gestão municipal da educação: um estudo em municípios nordestinos.	UFPE	2015	Henrique Guimarães Coutinho	Janete Maria Lins de Azevedo	Doutorado em Educação
	Controle social na política de financiamento da educação: uma análise da atuação dos conselhos do Fundeb na Região Metropolitana de Campina Grande – PB	UFPE	2016	Felipe Almeida de Andrade	Edson Francisco de Andrade	Mestrado em Educação
	Escolas de contas e o controle social na formação profissional	UFS	2017	Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza	Veleida Anahi da Silva	Doutorado em Educação
	As práticas de participação institucionalizadas e sua relação com a cultura política: um estudo sobre o conselho de acompanhamento e controle social do Fundeb	UFBA	2009	Ubirajara Couto Lima	José Wellington Marinho de Aragão	Mestrado em Educação
	Os conselhos municipais do Fundef: gestão democrática e controle social	UFBA	2003	José Wellington Marinho de Aragão	Robert Evan Verhine	Doutorado em Educação
	Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundeb no município de Macau/RN: discutindo a participação dos conselheiros	UFRN	2019	Javaerton de Sousa Aquino	Gilmar Barbosa Guedes	Mestrado em Educação
	Conselho de acompanhamento do Fundef: instrumento de controle social ou legitimação do poder estatal? (um estudo de caso)	UFPB	2007	Maria da Paz Pereira do Patrocínio	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação
Custo/Gasto por Aluno	Custo direto de financiamento das escolas públicas municipais de Teresina - PI	UFPI	2008	Magna Jovita Gomes de Sales e Silva	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação

Agrupamentos temáticos	Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
	Custo aluno/ano da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI	UFPI	2014	Antônia Melo de Sousa	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
	O financiamento da educação básica no estado do Maranhão: um estudo crítico sobre o custo-aluno qualidade do ensino fundamental a partir do Fundef	UFMA	2010	Rita Maria Torquato Fernandes Bulhão	Maria José Pires Barros Cardozo	Mestrado em Educação
	Do limbo ao direito: A distribuição dos recursos financeiros para as creches utilizando o referencial do Custo Aluno – Qualidade Inicial – CAQi	UFPE	2012	Maria Aparecida Freire de Oliveira Couto	Daniel Álvares Rodrigues	Mestrado em Educação
	O valor monetário da educação no Piauí: o custo aluno das escolas municipais do ensino fundamental de Parnaíba/PI	UFPI	2003	Antônio Laécio de Melo Freitas	Paulo Rômulo de Oliveira Frota	Mestrado em Educação
	Do Fundef ao Fundeb: consensos e dissensos em torno da universalização da educação básica	UFPB	2010	Éder da Silva Dantas	Luiz de Sousa Júnior	Doutorado em Educação
Descentralização financeira	Gestão educacional nos anos 90: um estudo sobre a descentralização financeira	UFRN	2001	Magna França	Antônio Cabral Neto	Doutorado em Educação
Financiamento da Educação Básica	O ensino médio em Pernambuco: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013	UFPE	2015	Maria do Socorro Valois Alves	Márcia Ângela da Silva Aguiar	Doutorado em Educação
	Financiamento, gestão e qualidade da educação escolar: um estudo de caso em escolas públicas da cidade do Recife	UFPE	2012	Túlio Andrade Carneiro	Marcia Ângela da Silva Aguiar	Doutorado em Educação
	O financiamento da educação infantil no contexto do Fundeb: limites e contradições na expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em João Pessoa/PB – 2007 - 2013	UFPB	2015	Joedson Brito dos Santos	Luiz de Sousa Júnior	Doutorado em Educação
	O Fundeb e a educação infantil no município de Itabuna	UFBA	2012	Joedson Brito dos Santos	Robert Evan Verhine	Mestrado em Educação
	A relação entre as variações no compromisso financeiro dos municípios com a educação e o desempenho escolar	UFBA	2005	Marcos Paulo Pereira da Anunciação	Robert Evan Verhine	Mestrado em Educação
	A educação de jovens e adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará	UFC	2014	Elisângela André da Silva Costa	Eliane Dayse Pontes Furtado	Doutorado em Educação
	Análise do financiamento da educação no município de Aracaju/SE (2013)	UFS	2017	Lauro Pires Xavier Neto	Solange Lacks	Doutorado em Educação

Agrupamentos temáticos	Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
	Impactos iniciais do Fundeb na qualidade da educação infantil pública do município de Fortaleza.	UFC	2011	Maria de Jesus Araújo Ribeiro	Sílvia Helena Vieira Cruz	Mestrado em Educação
	O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação brasileira no Brasil: o Fundef no centro do debate	UFC	2005	Maria das Dores Mendes Segundo	Maria Susana Vasconcelos Jimenez	Doutorado em Educação
	Todo boato tem um fundo de verdade? Um olhar sobre a educação pública municipal em Fortaleza	UFC	2002	Maria de Fátima Mesquita da Silva	Maria Juraci Maia Cavalcante	Mestrado em Educação
	Mudanças na política de financiamento da educação básica: 1996-2006	UFPB	2007	Maria Aparecida Nunes Pereira	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação
	O impacto do Fundef na educação municipal de Cedro-PE	UFPE	2004	Edineide Jorge dos Santos	Alfredo Macedo Gomes	Mestrado em Educação
Financiamento da Educação Superior	A mercantilização da educação superior no Brasil: crítica marxista ao Prouni	UFAL	2011	Adriana de Mendonça Costa	Maria Edna de Lima Bertoldo	Mestrado em Educação
	Educação superior pública na Bahia pós LDB/96: expansão e financiamento 1995-2009	UFBA	2011	Crispiniano Carneiro de Oliveira	José Wellington Marinho de Aragão	Doutorado em Educação
	Custo social de oportunidade na trajetória de acesso ao ensino superior: o caso dos ingressantes na UFRN nos vestibulares de 2006 a 2010	UFRN	2011	Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira	Betânia Leite Ramalho	Doutorado em Educação
Financiamento da Educação Profissional	O Pronatec no âmbito das políticas públicas de educação profissional: da dualidade estrutural à mercantilização da qualificação profissional	UFPI	2016	Maria Luzirene Oliveira do Nascimento	Rosana Evangelista da Cruz	Mestrado em Educação
	Financiamento da graduação brasileira: mudança pós-1990	UFC	2004	Antônia de Abreu Sousa	Sandra Cordeiro Felismino	Mestrado em Educação
Fontes de Financiamento no Estado Militar	Estado e financiamento da educação	UFC	1990	Maria Eudes Bezerra Veras	Sofia Lerche Vieira	Mestrado em Educação
Gastos Públicos com MDE	O financiamento da educação no Brasil no contexto das mudanças econômico-políticas pós-90.	UFC	2001	Angélica Maria Pinheiro Ramos	Ozir Tesser	Doutorado em Educação

Agrupamentos temáticos	Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
Políticas de Acordos Internacionais	O Banco Mundial e a educação no Brasil: uma análise comparativa de processos de negociação	UFBA	2007	Célia Tanajura Machado	Robert Evan Verhine	Doutorado em Educação
Políticas de Municipalização do Ensino Fundamental	As políticas de municipalização do ensino fundamental no estado da Bahia nos anos de 1990: impactos na gestão e financiamento da educação municipal	UFRN	2006	Maria Neuza de Oliveira	Antônio Cabral Neto	Doutorado em Educação
Programas de Descentralização	A política do transporte escolar na rede pública municipal de educação de Teresina	UFPI	2015	Ana Paula Monteiro de Moura	Rosana Evangelista da Cruz	Mestrado em Educação
	Quando o agricultor não chega à escola: Programa Nacional de Alimentação Escolar da Agricultura Familiar	UFC	2016	Alice Nayara dos Santos	Jose Arimatéa Barros Bezerra	Doutorado em Educação
	Política e financiamento da educação do campo no Governo Dilma Rousseff: balanço do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo	UFBA	2014	Ailton Cotrim Prates	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	Mestrado em Educação
	A política de descentralização do financiamento do ensino fundamental e sua repercussão nas unidades escolares: um estudo sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola	UFPE	2001	Inalda Maria dos Santos	Janete Maria Lins de Azevedo	Mestrado em Educação
	O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar	UFAL	2015	Givanildo da Silva	Inalda Maria dos Santos	Mestrado em Educação
	A política de alimentação escolar no ensino médio da Rede Estadual do Piauí.	UFPI	2019	Marlúcia Lima de Sousa Meneses	Rosana Evangelista da Cruz	Mestrado em Educação
Receitas/Despesas	O financiamento da educação (1996 - 2012) e o regime de colaboração: a rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte	UFRN	2014	Edmilson Jovino de Oliveira	Magna França	Doutorado em Educação
Regime de Colaboração	Relações federativas e o regime de colaboração: desafios no financiamento da educação pública municipal de Parnamirim/RN (2009-2016)	UFRN	2019	Amilka Dayane Dias Melo Lima	Magna França	Doutorado em Educação
	Regime de colaboração: relações intergovernamentais na gestão da educação em Pernambuco.	UFPE	2012	Andreza Silva Cordeiro	Alice Miriam Happ Botler	Mestrado em Educação

Agrupamentos temáticos	Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
Valorização do Magistério	Remuneração e carreira dos professores da educação básica: o impacto da lei do piso na rede estadual do Piauí.	UFPI	2016	Marina Gleika Felipe Soares	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
	Artífices de seu ofício: a relação entre a formação e a remuneração dos professores das redes públicas piauienses (1996-2016).	UFPI	2017	Isabel Cristina da Silva Fontineles	Luís Carlos Sales	Doutorado em Educação
	Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996-2006): O Fundef e a valorização do magistério	UFPI	2008	Isabel Cristina da Silva Fontineles	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
	O impacto do Fundef/Fundeb na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede estadual do Piauí	UFPI	2011	Samara de Oliveira Silva	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
	O “prêmio professor alfabetizador” como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais	UFPI	2013	Irene Nunes Lustosa	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
	A política de remuneração dos professores da rede pública municipal de ensino de Teresina – PI (1996 a 2012)	UFPI	2014	Silvânia Uchôa de Castro	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
	O Fundeb e a valorização do magistério público municipal de São Luís - MA (2007-2013): contradições, avanços e limites	UFMA	2014	Regina Sheila Bordalo Martins	Maria José Pires Barros Cardozo	Mestrado em Educação
	Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015)	UFRN	2017	Fadyla Kessia Rocha de Araújo Alves	Magna França	Doutorado em Educação
	O vencimento dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014): a implementação do PSPN - Lei nº 11.738/2008	UFRN	2016	Amilka Dayane Dias Melo Lima	Magna França	Mestrado em Educação
	Promoção, vencimento e avaliação de desempenho do professor do ensino fundamental: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010)	UFRN	2014	Rosângela Maria de Oliveira Silva	Magna França	Doutorado em Educação
	O Fundef e o Fundeb como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN	UFRN	2014	Maria Aparecida dos Santos Ferreira	Magna França	Doutorado em Educação
	O vencimento e a remuneração do magistério público municipal de Natal/RN: repercussões da implementação do Fundeb (2007-2010)	UFRN	2014	Janaína Lopes Barbosa	Magna França	Mestrado em Educação

Agrupamentos temáticos	Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
	Fundef (1996-2006): a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN	UFRN	2012	Fadyla Kessia Rocha de Araújo Alves	Magna França	Mestrado em Educação
	Valorização do magistério da educação básica no RN: participação do Sinte e do governo estadual na implementação do piso salarial profissional nacional na rede pública estadual no ano de 2009	UFRN	2010	Maria Aparecida dos Santos Ferreira	Magna França	Mestrado em Educação
	O Fundef e a valorização do Magistério: uma análise em municípios pernambucanos	UFPE	2002	Maria do Socorro Valois Alves	Alfredo Macedo Gomes	Mestrado em Educação
	Estudo analítico das políticas públicas de financiamento da educação: a política do Fundef num município nordestino	UFPE	2008	Inalda Maria dos Santos	Janete Maria Lins de Azevedo	Doutorado em Educação
	Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino	UFPB	2012	Rogério Fernandes Gurgel	Luiz de Sousa Júnior	Doutorado em Educação
	O neoliberalismo na educação pública alagoana durante o governo Teotônio Vilela (2007 a 2015)	UFPB	2016	Jailton de Souza Lira	Jorge Fernando Hermida Aveiro	Doutorado em Educação
	Remuneração variável do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?	UFPB	2015	Assis Souza de Moura	Luiz de Sousa Júnior	Doutorado em Educação
	Trabalho docente: condições de trabalho, carreira e salário do magistério da Rede Pública Estadual do Ceará	UFC	2014	Ana Hérica Brasil Figueiredo	Francisco José Lima Sales	Mestrado em Educação
	A política de fundo público para o financiamento da Educação Básica: impacto e impasses no município de Fortaleza	UFC	2009	Antônia de Abreu Sousa	Enéas de Araújo Arrais Neto	Doutorado em Educação
	Valorização docente no município de João Pessoa: o papel do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (2007-2017)	UFPB	2019	Valdegil Daniel de Assis	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação
	As condições de trabalho de professores do ensino médio em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina-PI	UFRN	2018	Adriana e Silva Sousa	Dante Henrique Moura	Doutorado em Educação
	Valorização da carreira docente: um estudo sobre a contribuição das políticas para a profissionalização do magistério público da educação básica na Bahia (1997-2006)	UFBA	2014	Cristiane da Conceição Gomes de Almeida	Maria Couto Cunha	Mestrado em Educação
	As repercussões do Fundef na valorização do magistério baiano: um olhar classista.	UFBA	1999	Maria José Rocha Lima	Miguel Angel Garcia Bordas	Mestrado em Educação

Agrupamentos temáticos	Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
	Financiamento da Educação: os impactos do FUNDEF no Sistema de Ensino Público Municipal de Campina Grande	UFPB	2005	Luíza Alves Marinho Dantas	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação
	Valorização do Magistério: repercussões, impasses e perspectivas	UFPB	2009	Antônia do Desterro Gomes	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação
	As mudanças na política de financiamento da educação básica e suas implicações para os profissionais da educação no município de João Pessoa	UFPB	2014	Matilde Gonçalves Mendes	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação
	A (des)valorização do magistério potiguar nos anos de 1990: mapeando restrições na carreira e remuneração dos professores da educação básica	UFPB	2006	Rogério Fernandes Gurgel	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação

APÊNDICE B – Quadro organizado em ordem alfabética, com característica dos estudos quanto ao problema, referencial teórico, perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e método declarado/identificado nas 65 teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das universidades federais do Nordeste (1990-2019)

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
As condições de trabalho de professores do ensino médio em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina-PI	Quais são as condições de trabalho dos professores do ensino médio na rede pública estadual do Piauí no município de Teresina? Para responder a esse questionamento, perguntamo-nos também: quais são as condições de trabalho oferecidas nas unidades educacionais de ensino médio na rede estadual em Teresina? Como se organiza a jornada de trabalho dos professores do ensino médio estadual nessa capital? As principais regulamentações da carreira do magistério estadual piauiense têm sinalizado para mais adequadas condições de trabalho docente? Os salários pagos aos docentes do ensino médio estadual do Piauí têm contribuído para a melhoria das condições de trabalho do professor em Teresina?	Não informado	Materialismo Histórico Dialético	Histórico-dialético	Materialismo histórico dialético
A (des) valorização do magistério potiguar nos anos de 1990: mapeando restrições na carreira e remuneração dos professores da educação básica	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Frigotto; Popkewitz; Oliveira; Gentili.	Não informado	Não declarado	Sem referência
A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará	De que forma as concepções e olhares dos educadores e gestores escolares interferem na dinâmica de afirmação da Educação de Jovens e Adultos - EJA como um direito no contexto escolar?	Freire; Saviani; Ponce; Vieira Pinto; Frigotto; Bobbio; Cury; Vieira; Freitas; Telles; Haddad; Di Pierro; Paiva; Joia; Ribeiro; Paiva; Rummert; Ghedin; Franco; Barbier; Franco; Ghedin; Thiollent; Pimenta.	Dialética	Dialético	Dialético

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
A mercantilização da educação superior no Brasil: crítica marxista ao Prouni	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Marx, Engels, Mészáros, Chaves, Bertoldo e Leher	Materialismo Histórico Dialético	Crítico	Crítico marxista
A política de alimentação escolar no ensino médio da rede estadual do Piauí.	Em quais condições de atendimento o Programa tem garantido o direito à alimentação nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Piauí?	Boneti; Arretche; Draibe; Paro; Peroni; Oliveira; Pinto.	Não informado	Não declarado	Sem referência
A política de descentralização do financiamento do ensino fundamental e sua repercussão nas unidades escolares: um estudo sobre o programa dinheiro direto na escola	Não localizado nas partes analisadas (resumo, introdução e referencial teórico-metodológico)	Azevedo; Aguiar; Vieira; Cardoso; Messemberg; Haddad; Peroni; Weber; Rosanvallon; Harvey; Ianni; Freitas; Sato; Celestino Junior; Genro; Casassus; Melchior; Torres.	Não informado	Não declarado	Dialético
A política de fundo público para o financiamento da educação básica: impacto e impasses no município de Fortaleza	Quais os impactos e as implicações financeiras e sociais que tem os Fundos para a educação brasileira? Até que ponto contribuem para a valorização dos profissionais do ensino? Com o FUNDEF/FUNDEB o município de Fortaleza teve mais recursos?	Não informado	Não informado	Não declarado	Sem referência

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
A política de remuneração dos professores da rede pública municipal de ensino de Teresina – PI (1996 a 2012)	A política de remuneração dos docentes praticada na rede pública municipal de Teresina, no período de 1996 a 2012, resultou em valorização salarial? A remuneração docente na rede pública municipal de Teresina é compatível com o disposto nos Planos de Cargos, Carreira e Salários dos profissionais do magistério que vigoraram no período de 1996 a 2012? As tabelas de vencimentos dos docentes publicadas anualmente pela Prefeitura Municipal de Teresina foram implementadas nos contracheques dos professores da rede pública municipal de ensino de Teresina? A política de fundos resultou em mudanças na remuneração dos Profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino de Teresina no sentido da valorização anunciada nas leis do FUNDEF/FUNDEB? Quais foram as implicações da Lei do Piso na política remuneratória voltada ao magistério municipal de Teresina? Houve a valorização anunciada em lei?	Nicolas Davies; João Monlevade; Marcelino Pinto; Ednir Madza; Marcos Bassi; Thiago Alves.	Não informado	Não declarado	Sem referência
A política do transporte escolar na rede pública municipal de educação de Teresina	Não localizado nas partes analisadas (resumo, introdução e referencial teórico-metodológico)	Melchior; Pinto; Araujo; Souza; Paz e Hochuli	Não informado	Não declarado	Sem referência
A relação entre as variações no compromisso financeiro dos municípios com a educação e o desempenho escolar.	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Gomes e Verhine; Castro; Melchior; Martins; Gomes; Davies; Sousa.	Não informado	Não declarado	Sem referência
Análise do financiamento da educação no município de Aracaju/SE (2013)	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Mészáros, Nicholas Davies, José Marcelino de Rezende Pinto, Donald Bello de Souza e Romualdo Portela.	Materialismo Histórico Dialético	Crítico	Materialismo histórico dialético

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
Artífices de seu ofício: a relação entre a formação e a remuneração dos professores das redes públicas piauienses (1996-2016).	Qual a relação entre formação dos professores, o vencimento e a remuneração dos docentes da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí e da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, no período de 1996 a 2016? a) os planos de carreira da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí e da Rede Pública Municipal de Ensino em Teresina valorizam a formação docente, no período investigado na presente Pesquisa? b) o que dizem as tabelas de vencimento e os contracheques dos professores em relação à formação, ao vencimento e à remuneração? c) a qualificação (formação) dos professores tem sido valorizada nas duas redes de ensino, de 1996 a 2016 elevando a remuneração com crescimento da titulação?	Frigotto; Davies; Shiroma; Gatti; Serafim; Dias; Pinto; Monlevade; Sales.	Histórica	Não declarado	Sem referência
As práticas de participação institucionalizadas e sua relação com a cultura política: um estudo sobre o conselho de acompanhamento e controle social do Fundeb	Qual o entendimento dos conselheiros sobre a democratização do país? Como os valores democráticos são percebidos e se tornam referências para as práticas no espaço do CACS?	Não informado	Hermenêutica	Não declarado	Hermenêutica dialética
Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundeb no município de Macau/RN: discutindo a participação dos conselheiros	De que forma ocorre a participação dos conselheiros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) na Rede Municipal de Ensino de Macau/RN?	Não informado	Materialismo Histórico Dialético	Não declarado	Crítico-dialético

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
Controle social dos recursos de Fundef/Fundeb do município de Teresina (2004 a 2009)	Até que ponto o CACS cumpriu seu papel conforme funções legais atribuídas no espaço de tempo de 2004 a 2009? A atuação do CACS do FUNDEF/FUNDEB do Município de Teresina é compatível com as competências previstas na legislação que instituiu a política de fundos? Quais as dificuldades e potencialidades do Conselho, na visão dos Conselheiros? Qual a forma de escolha dos Conselheiros? Como se dá no discurso e na prática a atuação desses Conselheiros? Quais as condições de trabalho que os mesmos têm para realizar o acompanhamento e controle social dos recursos do Fundo?	Boaventura de Sousa Santos, Norberto Bobbio, Benevides, Maria Glória Gohn, Bertha Valle, José Marcelino de Resende Pinto, Nicholas Davies.	Não informado	Não declarado	Sem referência
Controle social na política de financiamento da educação: uma análise da atuação dos conselhos do Fundeb na região metropolitana de Campina Grande – PB	Como a atuação dos Conselhos de Controle Social dos Recursos do FUNDEB contribui para o cumprimento das finalidades do financiamento da educação na esfera municipal?	Lenir Santos; Carvalho; Mestriner; Andrade; Gohn; Souza; Cury; Dombrowski; Triviños; Franco; Minayo; Zanelli; Lakatos e Marconi	Não informado	Não declarado	Sem referência
Custeio da educação pública na Era Vargas: a caixa escolar do Ceará (1930-1945)	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Simon Schwartzman, Cury, Le Goff e Skidmore.	Não informado	Não declarado	Sem referência
Custo aluno/ano da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI	Quais categorias de insumos compõem o custo aluno/ano da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina? Qual o custo aluno/ano da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina em 2012? E, qual a participação do Fundeb na composição do custo aluno/ano da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Teresina?	Sônia Kramer; Zilma Oliveira; José Marcelino de Resende Pinto; Romualdo Oliveira; Robert Verhine; Nicholas Davies; Lakatos; Marconi; Antonio Carlos Gil.	Não informado	Não declarado	Sem referência

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
Custo direto de financiamento das escolas públicas municipais de Teresina – Piauí	a) Qual o custo-aluno/ano das escolas públicas do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Teresina em 2006? b) Qual (is) a (s) categoria (s) de insumos apresenta (m) maior participação na composição do custo direto das escolas municipais e que fatores apresentam-se como elemento interveniente nesse custo? c) Qual a participação do Fundef na composição do custo-aluno/ano na rede pública municipal de ensino em 2006?	Schultz; Verhine; Castro; Davies e Sheehan.	Não informado	Não declarado	Sem referência
Custo social de oportunidade na trajetória de acesso ao ensino superior: o caso dos ingressantes na UFRN nos vestibulares de 2006 a 2010	Quais são e de que natureza são os custos relacionados com o êxito no acesso ao ensino superior?	Saçashima; Silva; Miranda; Abreu; Pereira; Santos; Beuren;	Não informado	Não declarado	Sem referência
Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015)	A política de carreira e de remuneração dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte contribui para a valorização docente no período de 2009 a 2015?	Gatti; Oliveira; Arelaro.	Materialismo Histórico Dialético	Não declarado	Materialismo histórico dialético
Do limbo ao direito : a distribuição dos recursos financeiros para as creches utilizando o referencial do custo aluno – qualidade inicial – CAQi	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Não informado	Materialismo Histórico Dialético	Histórico-dialético	Materialismo histórico dialético

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
Educação superior pública na Bahia pós LDB/96: expansão e financiamento 1995-2009	Quais são as condições de expansão e financiamento da educação superior pública no estado da Bahia diante das restrições de financiamento público impostas pela União às instituições federais e das pressões políticas dos movimentos sociais para criação de novos cursos e ampliação de vagas das instituições de ensino mantidas pelo governo estadual? Na medida em que o estado da Bahia está inserido no contexto do País, importa perguntar: como se deu a expansão da oferta e as condições do financiamento da educação superior pública no Brasil, pós LDB 9394/96, ao incorporar as transformações e modificações preconizadas pelo neoliberalismo e os organismos internacionais de financiamento da educação, com reflexos na Bahia?	Avena; Fialho; Serpa; Melchior; Velloso; Rodrigues; Boaventura de Sousa Santos; Gatti; Vergara; Bogdan; Biklen; Schultz.	Não informado	Não declarado	Sem referência
Escolas de contas e o controle social na formação profissional	A Escola de Contas José Amado Nascimento (ECOJAN) desempenha a função de despertar o interesse da sociedade para a fiscalização da destinação dos recursos públicos, conferindo aos servidores, aos jurisdicionados e à sociedade noções de democracia, cidadania, ética, transparência e processo participativo no acompanhamento dos gastos públicos e as formas de controle social?	Não informado	Não informado	Não declarado	Sem referência
Estudo analítico das políticas públicas de financiamento da educação: a política do Fundef num município nordestino	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Não informado	Dialética	Não declarado	Dialético
Federalismo fiscal e o discrepo na descentralização da educação pública no Brasil no século XXI: evolução dos gastos e das matrículas no ensino básico e superior	Porque o modelo de federalismo fiscal imposto pela Constituição Federal de 1988 teve como decorrência o discordo na descentralização dos gastos em educação pública no Brasil no século XXI? E quais suas consequências?	Não informado	Não informado	Não declarado	Sem referência

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
Financiamento da assistência estudantil: um olhar sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	A primeira questão foi: Qual é a configuração da assistência estudantil desenvolvida pelo MEC e pelo IFPI? Dela decorrem os seguintes questionamentos: Quais são os parâmetros estabelecidos pelo MEC para a assistência estudantil nos IFES? Existem orientações do MEC para a distribuição dos recursos da assistência estudantil no interior das IFES? Caso positivo, quais? Qual a política de assistência estudantil do IFPI? Quais as características da política de assistência assumida nos campi do IFPI?	Kerstenetzky, Behring; Boschetti; Sposati e Hofling.	Não informado	Não declarado	Sem referência
Financiamento, gestão e qualidade da educação escolar: um estudo de caso em escolas públicas da cidade do Recife	Em que medida os procedimentos de gestão e os recursos financeiros têm influência na qualidade do ensino, apresentada pelas escolas municipais do Recife, tendo como referência os resultados no IDEB? De outra forma, a questão é saber qual a variável mais impactante na qualidade do ensino-aprendizagem escolar: os recursos financeiros ou a capacidade gestora? Até onde o valor orçamentário de uma escola impacta na qualidade da sua atividade de educação?	Dourado; Oliveira; Santos; Azevedo; Pinto; Aguiar; Bauer; Gaskell; Yin e Gil.	Não informado	Não declarado	Sem referência
Fundef (1996-2006): a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Não informado	Histórica	Não declarado	Histórico-crítico
Fundo público e direito à educação: um estudo a partir dos gastos públicos da união e do município de Fortaleza	Não localizado nas partes analisadas (resumo, introdução e referencial teórico-metodológico)	Não informado	Crítica	Não declarado	Crítico-dialético
Impactos do Fundef: estudo de caso da rede municipal de educação de Vitória da Conquista.	Quais os impactos do Fundef na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental nas escolas municipais de Vitória da Conquista?	Apple; Verhine; Gemaque; Souza Junior; Bassi; Davies, Sales; França; Cruz; Melchior; Arendt;	Não informado	Não declarado	Sem referência

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
		Monlevade; Frigotto; Demo; Peroni; Robert Yin.			
O “prêmio professor alfabetizador” como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais	Quais políticas educacionais do município de Teresina, implantadas nos últimos anos, são caracterizadas como políticas meritocráticas? Os professores, os gestores educacionais e os dirigentes educacionais reconhecem o PPA como uma política meritocrática? O que eles pensam sobre as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para definir bonificações e prêmios para os professores? Existe relação entre a opinião que os professores têm sobre o PPA e sua condição no mesmo (se premiado ou não)?	Morduchowicz; Oliveira; Franco; Pinto; Pontual; Ravitch; Bardin e Franco.	Histórica	Não declarado	Histórico
O Banco Mundial e a educação no Brasil: uma análise comparativa de processos de negociação	Como ocorreram os processos de negociação efetivados entre o Banco Mundial, governo federal e o governo do Estado da Bahia que culminaram com a realização dos acordos de financiamento do Projeto Nordeste, Programa Fundescola e Projeto Bahia?	Popkewitz; Apple; Hargreaves; Gimeno Sacristán; Chartier; Lavelle; Nóvoa; Leher; Cruz; Kuhn; França; Siqueira; Haddad; Bogdan; Biklen; Yin; Luna; Franco; Bardin;	Não informado	Não declarado	Sem referência
O controle social do Fundef em municípios recém-emancipados do Piauí	O que ocorre com a participação da população, se ela própria, tendo a responsabilidade efetiva nos processos de gestão, não qualifica positivamente ações do Estado? Melhor formulando, o que impede a representação da sociedade civil de intervir efetivamente nas ações de proposição, controle e fiscalização das políticas públicas?	Arroyo; Teixeira; Cole; Monlevade; Gonh;	Não informado	Não declarado	Sem referência

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
O ensino médio em Pernambuco: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013	Qual é o padrão de gestão do ensino médio, implementado no Estado de Pernambuco, que pode ser apreendido ao se desvelar as despesas pagas com recursos de Impostos e Transferências e do FUNDEB, referentes a esta etapa de ensino?	Adrião; Peroni; Pinheiro.	Crítica	Não declarado	Crítico
O financiamento da educação (1996 - 2012) e o regime de colaboração: a rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte	Toma-se como reflexão a seguinte questão: Como se articula o financiamento da educação pública no estado do Rio Grande do Norte, incluindo os Fundos, tendo, como referência, o regime de colaboração na perspectiva do cumprimento da alíquota do mínimo de 25% das receitas resultantes de impostos e outras transferências no ensino, do período 1996-2012?	Não informado	Não informado	Não declarado	Sem referência
O financiamento da educação básica no estado do Maranhão: um estudo crítico sobre o custo-aluno qualidade do ensino fundamental a partir do Fundef	Como e em que medida o volume de recursos destinados à educação tem favorecido a qualidade do ensino? A prioridade dada à educação tem refletido na prática do financiamento no Brasil? A ampliação dos investimentos possibilitada pelo FUNDEF contribuiu para a melhoria dos indicadores de qualidade da educação? Em que medida a qualidade da gestão financeira tem influenciado a melhoria da qualidade do ensino? A definição do custo-aluno refletiu nos indicadores de qualidade?	István Mészáros; Bresser Pereira; Melchior; Castro; Barreto; Corbucci; Monlevade; Arelaro; Camargo; Gemaque; Pinto; Mendes Segundo; Cardozo; Marx; Kosik.	Materialismo Histórico Dialético	Crítico	Método crítico-dialético
O financiamento da educação infantil no contexto do Fundeb: limites e contradições na expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em João Pessoa/PB – 2007 - 2013	Não localizado nas partes analisadas (resumo, introdução e referencial teórico-metodológico)	Não informado	Dialética	Não declarado	Materialismo histórico dialético
O Fundeb e a educação infantil no município de Itabuna	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Schorr; Campos; Dourado; Rosemberg; Palhares; Sánchez Gamboa;	Não informado	Não declarado	Sem referência

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
O Fundeb e a valorização do magistério público municipal de São Luís-MA (2007-2013): contradições, avanços e limites	Como se organiza a política de Fundo Público e suas relações com a definição do Fundeb? Como superar e avançar nos limites dos recursos destinados para a Educação Pública? Quais os limites e avanços de uma política de financiamento da educação para a valorização, quando a questão é a remuneração do Magistério?	Arelaro; Davies; Fontineles; Gurgel; Monlevade; Pinto; Saviani; Mészáros; Freitas; Frigotto; Oliveira; Antunes; Dourado; Cury.	Materialismo Histórico Dialético	Não declarado	Materialismo histórico e dialético
O Fundef e a valorização do magistério: uma análise em municípios pernambucanos	O Fundef possibilitou, nos dois municípios estudados, a valorização do magistério?	Não informado	Dialética	Não declarado	Hermenêutico-dialético
O Fundef e o Fundeb como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN	delineia-se a questão norteadora e problematizadora da pesquisa: o financiamento da educação básica a partir da política de Fundos - Fundef e o Fundeb como política propositiva de valorização do magistério – proporcionou efeitos nas dimensões da carreira e na remuneração dos professores, da rede pública estadual, do Rio Grande do Norte? Considerando que sim, em que medida repercutiram na valorização dos professores da rede estadual, nas dimensões da carreira e da remuneração?	Não informado	Materialismo Histórico Dialético	Não declarado	Materialismo histórico dialético
O Fundef na gestão educacional parnaibana: entre a fragilidade estrutural e os vícios do sistema	Qual o impacto do FUNDEF na gestão educacional de Parnaíba?	Hayek; Milton Friedman; James Buchanan; Arelaro; Gomes e Pascoalino; Davies;	Não informado	Não declarado	Sem referência

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
O impacto do Fundef/Fundeb na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede estadual do Piauí	Qual o impacto do Fundef/Fundeb na remuneração dos Professores da rede estadual do Piauí? Qual o impacto do Fundef/Fundeb nos recursos da educação do Estado do Piauí? Quais são os ganhos/perdas da rede estadual do Piauí com a política de Fundo para o financiamento da Educação, de 1998 a 2009? Qual a relação entre o valor aluno/ano do Fundef/Fundeb com o percentual de aumento salarial dos profissionais do magistério de 1996 a 2009? Ocorreram modificações na composição da remuneração dos professores após a implantação do Fundef/Fundeb? Os reajustes salariais dos professores da educação básica da rede estadual do Piauí, de 1996 a 2009, foram compatíveis com o crescimento dos principais indicadores econômicos, do valor aluno do Fundef/Fundeb e das receitas do Estado?	Monlevade; Arelaro; Melchior; Oliveira; Davies; Didonet.	Não informado	Não declarado	Sem referência
O neoliberalismo na educação pública alagoana durante o governo Teotônio Vilela (2007 a 2015)	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Não informado	Materialismo Histórico Dialético	Histórico-dialético	Histórico-dialético
O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar	Quais são as possibilidades e os limites do PDDE para vivência da gestão democrática, da descentralização financeira, da participação e da autonomia na gestão escolar?	Cabral Neto; Casassus; França; Libâneo; Neves; Paro.	Não informado	Não declarado	Sem referência
O Pronatec no âmbito das políticas públicas de educação profissional: da dualidade estrutural a mercantilização da qualificação profissional	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Mészáros; Saviani; Frigotto; Ponce; Gramsci; Antunes; Marx; Peroni; Kuenzer.	Materialismo Histórico Dialético	Histórico-dialético	Materialismo histórico dialético

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
O vencimento dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014): a implementação do PSPN - lei nº 11.738/2008	Quais as repercussões com a implementação da Lei Nº 11.738/2008 (PSPN) no vencimento dos profissionais do magistério da rede pública estadual do RN (2008-2014)?	Não informado	Dialética	Histórico-crítico	Dialético
O vencimento e a remuneração do magistério público municipal de Natal/RN: repercussões da implementação do Fundeb (2007-2010)	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Não informado	Dialética	Não declarado	Dialético
Os conselhos como mecanismos de democratização da política educacional :participação e poder de decisão nas ações do conselho de controle social do Fundef no município de Parnamirim/RN	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Não informado	Materialismo Histórico Dialético	Não declarado	Materialismo histórico dialético
Os conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb e a gestão municipal da educação: um estudo em municípios nordestinos.	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Abrúcio; Cury; Bauer; Gaskell; Azevedo; Dourado; Roger Dale; Farr; Bardin.	Não informado	Não declarado	Sem referência
Os conselhos municipais do Fundef: gestão democrática e controle social	Os conselhos municipais de acompanhamento e controle social do Fundef quanto a sua criação, instalação e funcionamento seguem a lei federal nº 9424/96, no que ela determina para esses órgãos colegiados de representação social?	Holanda; Giddens; Oliveira; Paro; Dourado; Cury; Morin; Catani; Barroso; Abreu.	Não informado	Não declarado	Sem referência

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
Participação e controle social na educação: onde está o fio condutor? uma análise dos conselhos de acompanhamento e de controle social do Fundeb	Quais os limites e possibilidades da atuação dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, enquanto instância de participação social?	Arelaro; Boaventura de Sousa Santos; Norberto Bobbio; Gonh; Avritzer	Não informado	Não declarado	Sem referência
Política e financiamento da educação do campo no governo Dilma Rousseff: balanço do programa nacional de educação do campo – Pronacampo	Quais são os avanços do Pronacampo do Ministério da Educação, em relação à Educação do Campo para a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo brasileiro?	Não informado	Materialismo Histórico Dialético	Crítico	Materialismo histórico dialético
Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996-2006): o Fundef e a valorização do magistério	Quais as repercussões do Fundef na valorização do magistério público municipal em Teresina entre os anos de 1996 e 2006? Como os professores da rede municipal de Teresina que receberam formação acadêmica com recursos do Fundef avaliam sua formação? Que avaliação fazem os profissionais da Educação Municipal a respeito das condições de trabalho antes e após o Fundef?	Pinto; Melchior; Davies; Arelaro; Shiroma; Nóvoa; Pimenta; Kramer; Damis; Brzezinski; Rosemberg e Tardif.	Histórica	Não declarado	Histórico
Promoção, vencimento e avaliação de desempenho do professor do ensino fundamental: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010)	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Não informado	Dialética	Não declarado	Histórico-dialético
Quando o agricultor não chega à escola: programa nacional de alimentação escolar da agricultura familiar	Como, no município de Canindé-CE, acontece a inclusão dos agricultores familiares no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE? Dela, deriva outra indagação não menos importante: caso essa inclusão não aconteça, como os agricultores familiares e os empreendedores rurais do município poderão conquistá-la?	Kaufmann; Thompson; Putnam; Castilhos.	Hermenêutica	Hermenêutico	Hermenêutica de profundidade

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
Relações federativas e o regime de colaboração: desafios no financiamento da educação pública municipal de Parnamirim/RN (2009-2016)	As relações federativas entre União, estado do RN e município de Parnamirim/RN ocasionaram avanços para o regime de colaboração no financiamento da educação pública municipal no período 2009-2016? A participação da União, do estado do RN e município de Parnamirim/RN na composição das receitas dos 25% de recursos próprios/ transferências constitucionais, Fundeb e programas do FNDE da rede pública municipal de ensino de Parnamirim/RN ocasionou o regime de colaboração no financiamento da educação básica desse município? O regime de colaboração e as despesas com manutenção e desenvolvimento de Ensino repercutiram sobre os dados educacionais na rede pública municipal de ensino de Parnamirim/RN?	Não informado	Crítica	Não declarado	Crítico-dialético
Remuneração e carreira dos professores da educação básica: o impacto da lei do piso na rede estadual do Piauí.	Qual o impacto da lei do Piso na remuneração dos profissionais do magistério da rede estadual do Piauí?	Monlevade; Pinto; Thiago Alves; Marcelino Pinto; Camargo; Souza e Gouveia.	Não informado	Não declarado	Sem referência
Remuneração variável do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?	A remuneração variável, baseada em bonificações e prêmios, implantada pelo governo do Estado da Paraíba é uma política pública de valorização dos/as profissionais do magistério da rede estadual de educação básica?	Pessanha; Faria Filho; Nascimento; Santos; Furlanetto; Melchior; Beisiegel; Cunha; Sousa; Silva; Dalberio.	Crítica	Não declarado	Crítico-criativo
Trabalho docente: condições de trabalho, carreira e salário do magistério da rede pública estadual do Ceará	Não localizado nas partes analisadas (resumo, introdução e referencial teórico-metodológico)	Não informado	Materialismo Histórico Dialético	Não declarado	Materialismo histórico dialético
Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Arelaro; Davies; Monlevade; Gatti; Sobreira; Souza Júnior; Pinto; Contreras; Tardif; Lessard; Popkewitz; Antunes; Enguita;	Não informado	Não declarado	Sem referência

Título	Problema	Referencial teórico	Perspectiva epistemológica	Posicionamento epistemológico	Método
Valorização da carreira docente: um estudo sobre a contribuição das políticas para a profissionalização do magistério público da educação básica na Bahia (1997-2006)	Quais políticas educacionais foram elaboradas e implantadas, no período de 1997-2006, destinadas ao magistério público da educação básica no sistema estadual de ensino da Bahia? Como essas políticas se relacionam com o processo de profissionalização do magistério da educação básica da rede?	Não informado	Crítica	Crítico	Sem referência
Valorização do magistério da educação básica no RN: participação do Sinte e do governo estadual na implementação do piso salarial profissional nacional na rede pública estadual no ano de 2009	Questão problematizadora não foi feita sob forma de pergunta.	Não informado	Materialismo Histórico Dialético	Não declarado	Materialismo histórico dialético
Valorização docente no município de João Pessoa: o papel do sindicato dos trabalhadores em educação (2007-2017)	Não localizado nas partes analisadas (resumo, introdução e referencial teórico-metodológico)	Pinto; Sousa Junior; Cury; Gemaque; Dourado; Mendes; Camargo e Jacomini.	Histórica	Não declarado	Materialismo histórico dialético

APÊNDICE C – Quadro com relação de produções (livro autoral, capítulo de livro e artigos) sobre Financiamento da Educação dos orientadores com números de produções acima de 17 retirados dos respectivos currículos lattes (1974-2020) *.

IFES	DOCENTE PESQUISADOR	TÍTULO DA PRODUÇÃO	NATUREZA DA PRODUÇÃO
UFRN	Magna França	Gestão e Financiamento da Educação: o que mudou na escola? Programa Dinheiro Direto na Escola – FUNDEF	Livro autoral
UFRN	Magna França	A valorização dos professores da educação básica nos planos nacional e estadual de educação do Estado do Rio Grande do Norte	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	A valorização dos professores da educação básica nos planos nacional e estadual de educação do Estado do Rio Grande do Norte	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Assistência financeira da união à infraestrutura física e recursos pedagógicos em redes municipais de educação do Pará e Rio Grande do Norte.	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Remuneração Média dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Nata/RN (2006-2013) e os dados da RAISA.	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	A remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN: frequência das gratificações e vantagens (2009-2015).	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Valorização docente no Plano Nacional de Educação (2014-2024): tensões e conflitos no seu financiamento	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Infraestrutura física e recursos pedagógicos: relações intergovernamentais entre a União e o Município de Natal/ RN	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	O vencimento do professor por titulação da rede estadual de ensino do RN e o piso salarial profissional nacional (2009-2014)	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Financiamento da Educação Básica no RN: aplicação dos 25% em MDE e os recursos dos fundos na remuneração dos professores da rede estadual	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Fundef e Fundeb e a valorização docente em Natal (2005-2010)	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Planos de cargos, carreira e remuneração e o piso salarial profissional nacional dos professores da educação básica em todos estados e municípios das regiões Norte e Nordeste.	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Regime de colaboração e o PNE: a valorização dos professores da educação básica	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	O financiamento da Educação Básica: os casos do Brasil me de Portugal.	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Carreira do Magistério da Rede Estadual do RN (1996-2010): a promoção e progressão	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Financiamento da Educação Básica e o Regime de Colaboração: Fundef, Fundeb e Conselho de controle social - a matrícula e recursos do RN(1996-2010)	Capítulo de livro

IFES	DOCENTE PESQUISADOR	TÍTULO DA PRODUÇÃO	NATUREZA DA PRODUÇÃO
UFRN	Magna França	Financiamento da educação básica, o federalismo e o regime de colaboração	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Recursos financeiros descentralizados: o gerenciamento e a autonomia na perspectiva dos diretores escolares	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Política de Valorização Docente e o Piso Salarial Profissional Nacional: a rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Valorização dos Profissionais da Educação Básica: política, financiamento e o PNE (2011-2020)	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Qualidade da Educação: recursos da União, o Fundeb e o PNE (2011-2020).	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Sistema Nacional de Educação: financiamento, valorização dos profissionais da educação básica e perspectivas do PNE (2011-2020).	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	O Financiamento da Educação Básica: do FUNDEF ao FUNDEB.	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	Financiamento da Educação Básica: do FUNDEF ao FUNDEB	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	A Descentralização Financeira e o Programa Fundescola: o Plano de Desenvolvimento da Escola e o Programa de Adequação dos Prédios Escolares e sua expansão no RN	Capítulo de livro
UFRN	Magna França	O financiamento da Educação Básica em Portugal e Brasil.	Artigo
UFRN	Magna França	PNE (2014-2024) e o contexto do financiamento público em 2015 a 2018	Artigo
UFRN	Magna França	Efeitos da Lei do Piso nos vencimentos de professores do Piauí e do Rio Grande do Norte no contexto da política de fundos	Artigo
UFRN	Magna França	Financiamento da educação – limites e avanços do Plano Nacional de Educação (2014-2024)	Artigo
UFRN	Magna França	Piso salarial profissional nacional: contexto político-legal e o cenário brasileiro	Artigo
UFRN	Magna França	Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores educacionais e financeiros	Artigo
UFRN	Magna França	Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores educacionais e financeiros	Artigo
UFRN	Magna França	A reforma do estado brasileiro e a descentralização: implicações do federalismo fiscal nos estados e municípios	Artigo
UFRN	Magna França	O Fundeb e a valorização do magistério público da rede municipal de Natal/RN: aplicação dos recursos na remuneração e a comparação com o salário mínimo (2007-2010)	Artigo
UFRN	Magna França	Universalização da matrícula em um estado de descentralização: ensino fundamental em tempos de Fundos	Artigo
UFRN	Magna França	Universalização da matrícula em um estado de descentralização: ensino fundamental em tempos de Fundos	Artigo

IFES	DOCENTE PESQUISADOR	TÍTULO DA PRODUÇÃO	NATUREZA DA PRODUÇÃO
UFRN	Magna França	Fundef e Fundeb: efeitos na matrícula e na remuneração dos professores municipais de Natal / Rio Grande do Norte (2005 - 2010)	Artigo
UFRN	Magna França	Política de Valorização do Magistério Público: os planos de cargos, carreira e remuneração das redes estadual do Rio Grande do Norte e municipal de Natal e o Piso Salarial Profissional Nacional.	Artigo
UFRN	Magna França	O Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes para a Carreira do Magistério Público	Artigo
UFRN	Magna França	Conselhos Gestores no Brasil e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF: participação e poder da comunidade na implementação dos recursos	Artigo
UFRN	Magna França	Política de Financiamento do Ensino Fundamental no Brasil: possibilidades e limites	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Banco Mundial e Política Educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí	Livro autoral
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	O financiamento da educação na formação dos pedagogos nas IFES das capitais do nordeste brasileiro	Capítulo de livro
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	O controle social sobre a política municipal de transporte escolar em Teresina (2012-2013)	Capítulo de livro
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Remuneração docente no Piauí	Capítulo de livro
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	O FUNDEF e as relações federativas no Brasil: o inventário de uma política	Capítulo de livro
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Os recursos federais para o financiamento da educação básica	Capítulo de livro
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Federalismo e financiamento da educação: a política do FNDE em debate	Capítulo de livro
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	O Financiamento da Educação Pública no Brasil	Capítulo de livro
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ISBN 9788570416049	Capítulo de livro
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Reflexões acerca do processo de implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola no Piauí	Capítulo de livro
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	O direito à educação a partir do atual padrão de financiamento	Capítulo de livro
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	O custo aluno e as condições para um ensino de qualidade - o caso do Piauí	Capítulo de livro
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	A qualidade na educação escolar: dimensões e indicadores em construção	Capítulo de livro
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	O impacto do FUNDEF na rede estadual de educação do Piauí (1998-2000)	Capítulo de livro
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Jornada de trabalho docente na rede pública de educação básica: Parâmetros para discussão	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	A oferta do Ensino Fundamental no contexto do FUNDEB.	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	O financiamento da educação na produção acadêmica de programas de pós-graduação no Brasil (2000-2010).	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Financiamento federal para a educação básica pública: relações entre MEC e FNDE na gestão da política educacional	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010.	Artigo

IFES	DOCENTE PESQUISADOR	TÍTULO DA PRODUÇÃO	NATUREZA DA PRODUÇÃO
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Financiamento e gestão do PRONATEC: o público e o privado na política de educação profissional.	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Produção Acadêmica sobre Financiamento da Educação (2000-2010): Características gerais.	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Remuneração dos docentes da rede estadual de educação do Piauí.	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	A Política do Transporte Escolar no Brasil.	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Federalismo e Educação: um pacto a se rever	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Remuneração dos docentes da rede estadual de educação do Piauí	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Resenha de livro: Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Financiamento da Educação Básica.	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Relações Federativas e Financiamento da Educação.	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno ano.	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno ano.	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Reflexões acerca do processo de implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no Piauí.	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como política educacional do Estado contemporâneo.	Artigo
UFPI	Rosana Evangelista da Cruz	Banco Mundial e Política Educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional.	Artigo
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Política, financiamento e gestão educacional	Livro autoral
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Análise da política de financiamento da educação superior e do PNPG 2011-2020: desafios para atingir metas diante do atual cenário econômico do Brasil.	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Uma análise dos planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Uma análise dos planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Considerações acerca do financiamento da educação no Brasil.	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Repercussões das desigualdades regionais na valorização do magistério	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Políticas de financiamento da educação e de valorização do magistério	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Do estatuto ao plano de carreira: desvalorização do magistério	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Inclusão e exclusão educacional: reflexos no financiamento da educação básica	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Financiamento da educação básica e dos profissionais da educação em tempos de crise	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Sobre o financiamento da educação básica	Capítulo de livro

IFES	DOCENTE PESQUISADOR	TÍTULO DA PRODUÇÃO	NATUREZA DA PRODUÇÃO
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Financiamento e controle social dos recursos da educação: os conselhos de acompanhamento do FUNDEF	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Sobre controle social e descentralização dos recursos da educação: os conselhos de acompanhamento do Fundef na Paraíba	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Valorização do magistério: primeiras aproximações	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Repercussões do FUNDEF no gasto-aluno da educação básica do Estado da Paraíba	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Subsídios para uma proposta de educação democrática para o município de João Pessoa	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	O FUNDEF e o direito à educação básica.	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Formação docente e profissionalização na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB).	Capítulo de livro
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Aplicação dos recursos do PROAP na UFPB: um estudo de caso	Artigo
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	O financiamento da Educação Infantil após 30 anos da Constituição Federal 1988: avanços, contradições e desafio	Artigo
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Educação infantil: 20 anos da primeira etapa da educação básica e os desafios do financiamento	Artigo
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Expansão e financiamento da educação superior no contexto de crise econômica e de ajuste fiscal	Artigo
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil.	Artigo
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	FUNDEB: avanços, limites e perspectivas	Artigo
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	Os impactos financeiros do FUNDEF na educação básica do município de João Pessoa	Artigo
UFPB	Luiz de Sousa Júnior	O financiamento da Universidade Estadual da Paraíba	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	Considerações sobre o investimento público em educação superior no brasil	Capítulo de livro
UFBA	Robert Evan Verhine	Brazil: problematics of the tripartite federal framework	Capítulo de livro
UFBA	Robert Evan Verhine	Avaliação da capes: subsídios para a reformulação do modelo	Capítulo de livro
UFBA	Robert Evan Verhine	Custo aluno ano em escolas de qualidade: uma análise por contexto e oferta de ensino.	Capítulo de livro
UFBA	Robert Evan Verhine	El financiamiento de la enseñanza básica fundamental em el Brasil: un caminho nueva para el siglo XX	Capítulo de livro
UFBA	Robert Evan Verhine	Financiamento do ensino fundamental no Brasil.	Capítulo de livro
UFBA	Robert Evan Verhine	O financiamento de educação no Brasil: uma problematização da questão	Capítulo de livro
UFBA	Robert Evan Verhine	Financiamento da educação básica: um estudo de receitas e gastos das redes municipais de ensino da Bahia	Capítulo de livro
UFBA	Robert Evan Verhine	Considerações sobre o investimento público em educação superior	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	Educação superior com fins lucrativos e responsabilidade social	Artigo

IFES	DOCENTE PESQUISADOR	TÍTULO DA PRODUÇÃO	NATUREZA DA PRODUÇÃO
UFBA	Robert Evan Verhine	Quanto custa a educação básica de qualidade?	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	Relações entre as variações no compromisso financeiro dos municípios com a educação e o desempenho escolar	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	O financiamento do ensino fundamental no Brasil e o seu impacto na descentralização da educação	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	Fundef no estado da Bahia	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	A gestão do financiamento da educação básica: um estudo longitudinal e comparativo no contexto do estado da Bahia	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	O retorno do investimento em mestrado e doutorado para professores universitários: uma avaliação econômica da educação pós-graduada	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	O financiamento da educação básica na década de 90 - tendências longitudinais no estado da Bahia	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	Um experimento chamado Fundef - uma análise do seu desempenho no cenário nacional e no contexto da Bahia.	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	O financiamento do ensino fundamental no Brasil: uma análise de tendências nacionais e realidades locais	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	O Fundef: suas implicações para a descentralização do ensino e o financiamento da educação no Brasil	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	O financiamento de ensino básico e as políticas municipais de educação	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	A determinação de custos educacionais: uma análise panorâmica do estado da arte	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	O financiamento do ensino público do Brasil: uma perspectiva político-econômica	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	Financiamento de ensino fundamental na Bahia: novos achados e uma proposta para avaliar o Fundef	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	Schooling for some: local financial commitment to basic education in Bahia, Brazil	Artigo
UFBA	Robert Evan Verhine	Níveis e determinantes do financiamento local a educação básica: um estudo de 115 municípios na Bahia.	Artigo
UFC	Sofia Lerche Vieira	Meta 19 - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas	Capítulo de livro
UFC	Sofia Lerche Vieira	O público e o privado na educação: uma (in)distinção polêmica.	Capítulo de livro
UFC	Sofia Lerche Vieira	Programa Bolsa-Família: implicações no cenário educacional do Maciço do Baturité/CE	Capítulo de livro
UFC	Sofia Lerche Vieira	Financiamento da Educação em municípios do Ceará: a busca de conciliação entre despesas e qualidade.	Capítulo de livro
UFC	Sofia Lerche Vieira	O público e o privado na educação: cenários pós-LDB	Capítulo de livro
UFC	Sofia Lerche Vieira	O público e o privado na educação: cenários pós-LDB.	Capítulo de livro

IFES	DOCENTE PESQUISADOR	TÍTULO DA PRODUÇÃO	NATUREZA DA PRODUÇÃO
UFC	Sofia Lerche Vieira	O público e o privado na educação: cenários pós LDB	Capítulo de livro
UFC	Sofia Lerche Vieira	O público e o privado nas tramas da LDB.	Capítulo de livro
UFC	Sofia Lerche Vieira	Financiamento e gestão da educação pública.	Capítulo de livro
UFC	Sofia Lerche Vieira	O custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica no Ceará.	Capítulo de livro
UFC	Sofia Lerche Vieira	O público e o privado nas tramas da LDB	Capítulo de livro
UFC	Sofia Lerche Vieira	O custo-aluno em escolas de educação básica no Ceará.	Capítulo de livro
UFC	Sofia Lerche Vieira	O público e o privado nas tramas da LDB.	Capítulo de livro
UFC	Sofia Lerche Vieira	Recursos financeiros na escola: visão de diretores em cinco municípios do Ceará.	Artigo
UFC	Sofia Lerche Vieira	Autonomia financeira da escola em teses e dissertações.	Artigo
UFC	Sofia Lerche Vieira	Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica.	Artigo
UFC	Sofia Lerche Vieira	Financiamento da Educação em Municípios do Ceará: a busca de conciliação entre despesas e qualidade	Artigo
UFC	Sofia Lerche Vieira	Financiamento e gestão da educação pública	Artigo
UFC	Sofia Lerche Vieira	O público, o privado e o comunitário em educação	Artigo
UFRN	Antônio Cabral Neto	Política de accountability e sus configurações na educação brasileira	Capítulo de livro
UFRN	Antônio Cabral Neto	Gestão Financeira descentralizada: a experiência da Caixa Escolar em Natal, RN	Capítulo de livro
UFRN	Antônio Cabral Neto	A supremacia da iniciativa privada na expansão do ensino superior: realidade brasileira e repercussões no RN	Capítulo de livro
UFRN	Antônio Cabral Neto	O público não-estatal no ensino superior: bem filantrópico ou serviço quase-mercantil?	Capítulo de livro
UFRN	Antônio Cabral Neto	O público e o privado na educação superior: uma negação da democratização como direito?	Capítulo de livro
UFRN	Antônio Cabral Neto	A (re)orientação da formação docente no Rio Grande do Norte a partir da implantação do FUNDEF	Capítulo de livro
UFRN	Antônio Cabral Neto	Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR.	Artigo
UFRN	Antônio Cabral Neto	Federalismo e educação no Brasil: subsídios para o debate	Artigo
UFRN	Antônio Cabral Neto	Federalismo e educação no Brasil: subsídios para o debate.	Artigo
UFRN	Antônio Cabral Neto	A Expansão da Pós-Graduação em Cenários de Globalização: Recortes da situação Brasileira	Artigo
UFRN	Antônio Cabral Neto	A Expansão da Pós-Graduação em Cenários de Globalização: Recortes da situação Brasileira	Artigo
UFRN	Antônio Cabral Neto	A expansão da pós-graduação em cenários de globalização: recortes da situação brasileira	Artigo
UFRN	Antônio Cabral Neto	Descentralização e autonomia no programa do TV escola.:	Artigo
UFRN	Antônio Cabral Neto	Política de Financiamento do Ensino Fundamental no Brasil: possibilidades e limites	Artigo
UFRN	Antônio Cabral Neto	Educação e Gestão Descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, Projeto Político Pedagógico	Artigo
UFRN	Antônio Cabral Neto	Gestão descentralizada da escola pública: um estudo da experiência do Rio Grande do Norte	Artigo

IFES	DOCENTE PESQUISADOR	TÍTULO DA PRODUÇÃO	NATUREZA DA PRODUÇÃO
UFRN	Antônio Cabral Neto	O público e o privado: o papel do Estado	Artigo
UFPI	Luís Carlos Sales	O Custo do Aluno da Educação Infantil de Teresina: entre a Realidade do Fundeb e o Sonho do CAQi	Capítulo de livro
UFPI	Luís Carlos Sales	O Perfil do Atendimento Educacional das Capitais Nordestinas e sua Relação com as Receitas do Fundeb e as Metas do PNE para a Educação Infantil.	Capítulo de livro
UFPI	Luís Carlos Sales	O perfil do atendimento educacional das capitais nordestinas e sua relação com as receitas do FUNDEB e as metas do PNE para a educação infantil	Capítulo de livro
UFPI	Luís Carlos Sales	Remuneração dos professores da rede municipal de Teresina: uma valorização condigna?	Capítulo de livro
UFPI	Luís Carlos Sales	Remuneração docente na rede Estadual de educação do Piauí	Capítulo de livro
UFPI	Luís Carlos Sales	A política de fundos e a movimentação das matrículas da rede pública no Piauí	Capítulo de livro
UFPI	Luís Carlos Sales	O financiamento da educação pública municipal de Teresina: O custo/aluno qualidade	Capítulo de livro
UFPI	Luís Carlos Sales	O custo aluno e as condições para um ensino de qualidade - o caso do Piauí	Capítulo de livro
UFPI	Luís Carlos Sales	Efeitos da lei do piso nos vencimentos de professores no Piauí do Rio Grande do Norte no contexto da política de fundos	Artigo
UFPI	Luís Carlos Sales	A aplicação da lei nº 11.738/2008 no Estado do Piauí	Artigo
UFPI	Luís Carlos Sales	O custo aluno da educação infantil de Teresina: Entre a realidade do FUNDEB e o sonho do CAQi	Artigo
UFPI	Luís Carlos Sales	O custo aluno/ano da educação infantil: até onde o valor mínimo definido nacionalmente para o Fundeb financia este nível de ensino no município	Artigo
UFPI	Luís Carlos Sales	Remuneração dos docentes da rede estadual de educação do Piauí	Artigo
UFPI	Luís Carlos Sales	A movimentação das matrículas no Ensino Fundamental no Estado do Piauí	Artigo
UFPI	Luís Carlos Sales	Remuneração dos docentes da rede estadual de educação do Piauí	Artigo
UFPI	Luís Carlos Sales	Piso salarial nacional no plano de carreira do magistério público municipal de Teresina	Artigo
UFPI	Luís Carlos Sales	O financiamento da educação pública municipal de Teresina: O custo-Aluno	Artigo
UFAL	Inalda Maria dos Santos	Implicações da parceria público-privada na gestão escolar: o IAS e o Programa Gestão nota 10 em Pernambuco	Capítulo de livro
UFAL	Inalda Maria dos Santos	Políticas Públicas e o Plano Nacional de Educação: Desafios do planejamento, financiamento e gestão da educação básica	Capítulo de livro
UFAL	Inalda Maria dos Santos	Referencial Analítico das Políticas Públicas: O financiamento da educação como campo investigativo.	Capítulo de livro
UFAL	Inalda Maria dos Santos	Financiamento do Ensino Superior: correlações entre o sistema português e o brasileiro	Capítulo de livro
UFAL	Inalda Maria dos Santos	Impactos do FUNDEF num Município Piauiense: uma leitura a partir dos conselheiros.	Capítulo de livro
UFAL	Inalda Maria dos Santos	A Gestão e o Financiamento da Educação no Contexto da Política dos Anos 90.	Capítulo de livro

IFES	DOCENTE PESQUISADOR	TÍTULO DA PRODUÇÃO	NATUREZA DA PRODUÇÃO
UFAL	Inalda Maria dos Santos	Estudo sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola em realidades diversas no contexto brasileiro	Artigo
UFAL	Inalda Maria dos Santos	A qualidade da educação, o financiamento e a relação público-privada no plano nacional de educação (2014-2024): perspectivas, tensões e desafios	Artigo
UFAL	Inalda Maria dos Santos	O papel do colegiado escolar na gestão financeira da escola pública	Artigo
UFAL	Inalda Maria dos Santos	O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão gerencial na Educação Básica	Artigo
UFAL	Inalda Maria dos Santos	As práticas de organização do cotidiano escolar: uma análise sobre o currículo, a gestão e o financiamento da educação	Artigo
UFAL	Inalda Maria dos Santos	Política de financiamento da educação e participação da comunidade na gestão da escola	Artigo
UFBA	Maria Couto Cunha	A relação entre os entes federados na política de planejamento da Educação Básica.	Capítulo de livro
UFBA	Maria Couto Cunha	Relações Intergovernamentais no Contexto da Reforma do Estado Brasileiro: efeitos nos investimentos públicos em Educação.	Capítulo de livro
UFBA	Maria Couto Cunha	Formação docente e valorização do magistério público municipal da Bahia: das reformas educacionais à materialização das políticas.	Capítulo de livro
UFBA	Maria Couto Cunha	Plano Municipal de Educação: subsídios para elaboração.	Capítulo de livro
UFBA	Maria Couto Cunha	Arranjos institucionais para a gestão da educação em territórios da Bahia: tensões entre o público e o privado	Artigo
UFBA	Maria Couto Cunha	A gestão territorial da educação no Brasil: indefinições e tensões Inter federativas entre o público e o privado	Artigo
UFBA	Maria Couto Cunha	Os reflexos no financiamento do sistema estadual de ensino público da Bahia resultantes da nova política de financiamento da educação básica.	Artigo
UFBA	Maria Couto Cunha	As políticas de valorização dos profissionais de educação como objeto da produção acadêmica recente.	Artigo
UFBA	Maria Couto Cunha	Custo de Funcionamento das Escolas do 1º Grau do Estado da Bahia.	Artigo
UFBA	Maria Couto Cunha	Análise de custo-benefício aplicada à educação.	Artigo
UFBA	Maria Couto Cunha	Novo Fundeb: Primeiras expectativas no âmbito do Estado da Bahia	Artigo
UFBA	José Wellington M. Aragão	Sob a pele das palavras: o dito e o não dito em produções textuais do curso de especialização em gestão escolar (UFBA)	Capítulo de livro
UFBA	José Wellington M. Aragão	O FUNDEF e o FUNDEB no contexto da reforma do Estado Brasileiro	Capítulo de livro
UFBA	José Wellington M. Aragão	O Conselho do FUNDEB e as práticas de participação institucionalizadas	Capítulo de livro
UFBA	José Wellington M. Aragão	Os Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle Social do Fundef no Estado da Bahia (Brasil): Um estudo de análise comparativa	Artigo
UFBA	José Wellington M. Aragão	Efeitos e impactos do Fundef na rede municipal de ensino de Salvador	Artigo

IFES	DOCENTE PESQUISADOR	TÍTULO DA PRODUÇÃO	NATUREZA DA PRODUÇÃO
UFBA	José Wellington M. Aragão	O Fundef: controle social e gestão democrática	Artigo
UFBA	José Wellington M. Aragão	Financiamento e gestão democrática da escola pública	Artigo
UFBA	José Wellington M. Aragão	Reformas da educação, recursos financeiros e formação de professor no Brasil, 1971-1996	Artigo
UFRN	Gilmar Barbosa Guedes	Os Desafios do Plano Nacional de Educação (2014-2024): tensões e conflitos no seu financiamento	Capítulo de livro
UFRN	Gilmar Barbosa Guedes	Gestão financeira descentralizada: a experiência da caixa escolar em Natal/RN	Capítulo de livro
UFRN	Gilmar Barbosa Guedes	Os Desafios do Plano Nacional de Educação (2014-2024): tensões e conflitos no seu financiamento	Capítulo de livro
UFRN	Gilmar Barbosa Guedes	Gestão financeira descentralizada: a experiência da caixa escolar em Natal/RN	Capítulo de livro
UFRN	Gilmar Barbosa Guedes	Financiamento da Educação Básica e o Regime de Colaboração: FUNDEF, FUNDEB e Conselho de Controle Social - A matrícula e Recursos do RN (1996-2010)	Capítulo de livro
UFC	José Arimatéa B. Bezerra	Qualidade na merenda escolar: intervenções gastronômicas	Capítulo de livro
UFC	José Arimatéa B. Bezerra	Fontes para a história da educação: considerações acerca da sistematização dos documentos do fundo da instrução pública do Ceará	Capítulo de livro
UFC	José Arimatéa B. Bezerra	Do Programa Nacional de Merenda Escolar (1954) ao Programa Fome Zero (2003): rastros do itinerário da política de alimentação escolar no Brasil.	Capítulo de livro
UFC	José Arimatéa B. Bezerra	Alimentação escolar e desenvolvimento social local	Artigo
UFC	José Arimatéa B. Bezerra	Regionalização de cardápios, fortalecimento de economias locais e participação da população na gestão da merenda	Artigo
UFPE	Janete Maria Lins de Azevedo	Plano Nacional de Educação, Fundeb e os Desafios para o Controle Social da Educação.	Capítulo de livro
UFPE	Janete Maria Lins de Azevedo	Cooperação federativa e regime de colaboração	Artigo
UFPE	Janete Maria Lins de Azevedo	O controle social, a participação e a gestão democrática da educação básica no contexto da regulamentação recente.	Artigo
UFPE	Janete Maria Lins de Azevedo	Políticas e gestão da educação: proposições, financiamento e internacionalização.	Artigo

*Algumas produções aparecem com títulos repetidos, porém foram consideradas, pois, em análise mais detalhada, foram publicadas em veículos de divulgação, edição e volumes diferentes. Dessa forma, nesta pesquisa, respeitou-se o quantitativo enunciado pelos pesquisadores em seus respectivos Currículos Lattes.