



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Tânia Cristina da Conceição Gregório

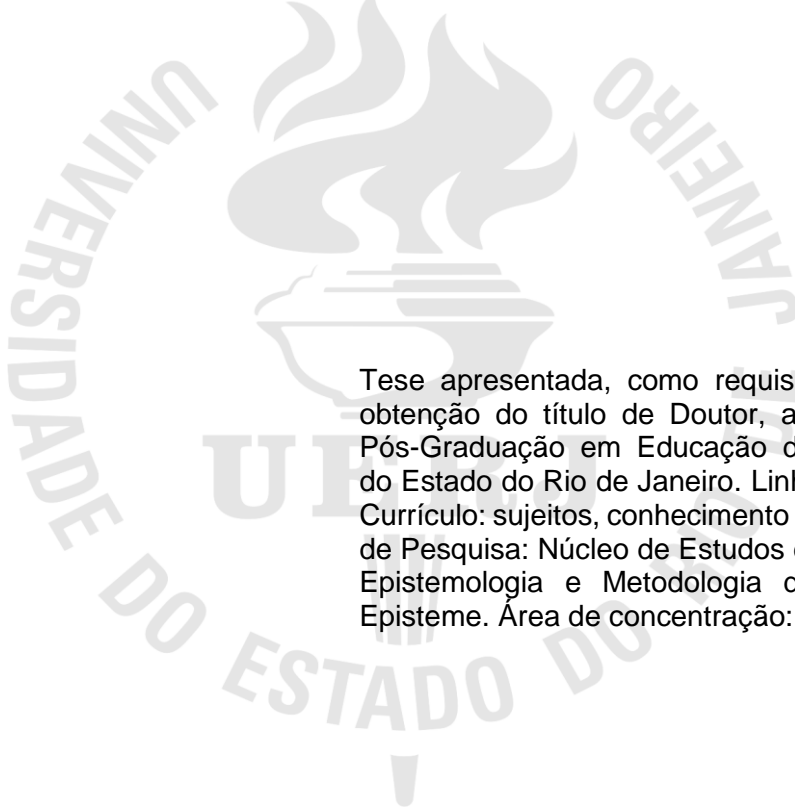
**Panorama da pesquisa educacional brasileira contemporânea:
teses defendidas nos programas avaliados com nota 7 (sete) pela
Capes, no triênio 2010-2012**

Rio de Janeiro

2020

Tânia Cristina da Conceição Gregório

**Panorama da pesquisa educacional brasileira contemporânea: teses
defendidas nos programas avaliados com nota 7 (sete) pela CAPES, no triênio
2010-2012**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Epistemologia e Metodologia das Ciências – Episteme. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Siomara Moreira Vieira Borba

Rio de Janeiro
2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G821 Gregório, Tânia Cristina da Conceição.
Panorama da pesquisa educacional brasileira contemporânea: teses defendidas nos programas avaliados com nota 7 (sete) pela CAPES, no triênio 2010-2012 / Tânia Cristina da Conceição Gregório – 2020.
223 f.

Orientadora: Siomara Moreira Vieira Borba.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Teses. 2. Professores de pós-graduação – Teses. 3. Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Teses. I. Borba, Siomara Moreira Vieira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social. III. Título.

es

CDU 378(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Tânia Cristina da Conceição Gregório

**Panorama da pesquisa educacional brasileira contemporânea: teses
defendidas nos programas avaliados com nota 7 (sete) pela CAPES, no triênio
2010-2012**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Siomara Moreira Vieira Borba (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes de Macedo
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Laélia Carmelita Portela Moreira
Universidade Estácio de Sá - UNESA

Prof^a. Dr^a. Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Prof^a. Dr^a. Márcia Soares de Alvarenga
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro
2020

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Maria Rosa e Luiz José, analfabetos das letras,
doutores da vida.

AGRADECIMENTOS

À professora *Siomara*, pela gentileza em nos presentear com seu conhecimento, sua ponderação, sua firmeza e seu respeito no trato com todos ao seu redor. Gratidão!

Às professoras *Elizabeth Macedo*, *Jane Paiva*, *Laélia Moreira*, *Márcia Pletsch*, *Márcia Alvarenga* e *Marli André*, pela gentileza em aceitar o convite para compor a banca de exame da tese e, principalmente, pelas valiosas contribuições.

Aos *docentes e funcionários* do ProPed-Uerj pelas muitas experiências de aprendizado e pela convivência respeitosa.

Aos companheiros e às companheiras do *Grupo Episteme*, pelo acolhimento respeitoso, pelos debates calorosos, pelas polêmicas epistêmicas e, especialmente, por compartilharem dúvidas e questionamentos que muito contribuíram com meu itinerário no mestrado e no doutorado.

Muito obrigada!

RESUMO

GREGÓRIO, Tânia Cristina da Conceição. **Panorama da pesquisa educacional brasileira contemporânea**: teses defendidas nos programas avaliados com nota 7 (sete) pela CAPES, no triênio 2010-2012. 2020. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Este trabalho de tese tem como objeto de pesquisa a produção discente dos programas de pós-graduação em educação avaliados com nota 7, pela Capes, na Avaliação Trienal 2013 (Triênio 2010-2012), especificamente as teses defendidas neste período. A investigação se norteou pela seguinte questão-problema: qual(is) tendência(s) teórico-metodológica(s) subjaz(em) na formação dos futuros doutores em educação? Procurou-se alcançar os objetivos de identificar em que concepções teórico-metodológicas se assentam as questões que têm sido objeto de investigação no interior desses programas e verificar a formação teórico-metodológica das gerações de futuros pesquisadores em educação. A orientação metodológica centrou na abordagem qualitativa, com realização de pesquisa bibliográfica, documental e exploratória de material empírico; também houve uso da abordagem quantitativa, com uso de técnicas de tratamento das informações levantadas. Estudou-se o conceito de “objeto teoricamente construído” referenciando-se nos estudos de Gaston Bachelard (filosofia da ciência), Pierre Bourdieu e Miriam Limoeiro Cardoso (sociologia crítica). Depreendeu-se do estudo que a área da educação apresenta multiplicidade de orientações em se tratando de tendências teórico-metodológicas e de concepções epistemológicas, não havendo predominância no período. Pode-se inferir desta constatação a característica multidisciplinar da área. Deste estudo também se conclui a defesa por haver um “campo da educação” subdividido em “campos” que se dedicam aos estudos de temáticas específicas relativas à educação. Depreende-se desta constatação a necessidade de aprofundamento de estudos a este respeito para, inclusive, que seja consolidado o entendimento da educação enquanto “campo de conhecimento científico” ou campo em que são produzidos conhecimentos por interlocução com outras áreas de conhecimento.

Palavras-chave: Pesquisa em educação. Conhecimento científico. Tendências teórico-metodológicas. Produção discente. Triênio 2010-2012.

ABSTRACT

GREGÓRIO, Tânia Cristina da Conceição. **Overview of contemporary brazilian educational research:** theses defended in the programs evaluated with grade 7 (seven) by CAPES, in the triennium 2010-2012. 2020. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This thesis work has as research object the student production of graduate education programs evaluated with a score of 7, by Capes, in the Triennial Evaluation 2013 (Triennium 2010-2012), specifically the theses defended in this period. The investigation was guided by the following question-problem: which theoretical-methodological trend (s) underlies the formation of future doctors in education? We sought to achieve the objectives of identifying which theoretical-methodological concepts are based on the issues that have been the object of investigation within these programs and to verify the theoretical-methodological formation of generations of future researchers in education. The methodological orientation centered on the qualitative approach, with bibliographical, documentary and exploratory research on empirical material; there was also the use of the quantitative approach, with the use of techniques for processing the information collected. The concept of "theoretically constructed object" was studied, referring to the studies of Gaston Bachelard (philosophy of science), Pierre Bourdieu and Miriam Limoeiro Cardoso (critical sociology). It emerged from the study that the area of education has a multiplicity of orientations in terms of theoretical-methodological trends and epistemological conceptions, with no predominance in the period. One can infer from this observation the multidisciplinary characteristic of the area. This study also concludes the defense because there is a "field of education" subdivided into "fields" dedicated to the study of specific themes related to education. It appears from this observation that there is a need for further studies in this regard, in order to consolidate the understanding of education as a "field of scientific knowledge" or a field in which knowledge is produced through dialogue with other areas of knowledge.

Keywords: Education research. Scientific knowledge. Theoretical and methodological trends. Student production in the programs evaluated with grade 7. Triennium 2010-2012.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Mestrado e doutorado	49
Tabela 2 -	Doutorado	49
Tabela 3 -	Avaliação PPG	110
Tabela 4 -	Teses defendidas no triênio 2010-2012	120
Tabela 5 -	Teses: período 2010-2012	120
Tabela 6 -	Corpo docente.....	121
Tabela 7 -	Teses: Orientadores Vinculação	123
Tabela 8 -	Linhas de pesquisa	125
Tabela 9 -	Teses triênio 2010-2012: temas.....	127
Tabela 10 -	Teses triênio 2010-2012: objetos	128
Tabela 11 -	Triênio 2010-2012: referencial teórico.....	130
Tabela 12 -	Teses triênio 2010-2012: abordagens metodológicas.....	131
Tabela 13 -	Triênio 2010-2012: campo	133
Tabela 14 -	Triênio 2010-2012: empiria	135
Tabela 15 -	Triênio 2010-2012: pesquisadores.....	136
Tabela 16 -	Triênio 2010-2012: financiamento	139
Tabela 17 -	Triênio 2010-2012: financiamento e estudos fora do programa	140

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
C&T	Ciência e Tecnologia
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil/1988
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPG	Conselho Nacional de Pós-graduação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRPE	Centro Regional de Pesquisas Educacionais
CTC	Conselho Técnico-Científico
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DESu	Diretoria do Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Pesquisa em Educação
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971 e 1996)
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPGEdu-Unisinos	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
PPGE-FaE-UFGM	Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
ProPEd-Uerj	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFGM	Universidade Federal de Minas Gerais
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	16
1.1	Processo de institucionalização	16
1.2	A avaliação da pós-graduação no Brasil: critérios e classificação dos programas	28
1.3	Formação do pesquisador	45
2	PESQUISA CIENTÍFICA E CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO	59
2.1	Ciência e conhecimento científico	59
2.2	Gaston Bachelard: contribuições ao conhecimento científico	61
2.3	Pierre Bourdieu: contribuições ao conhecimento científico	76
2.4	Miriam Limoeiro Cardoso: contribuições ao conhecimento científico	89
2.5	Considerações gerais a respeito do referencial teórico	99
3	CORPUS DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MATERIAL EMPÍRICO	102
3.1	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)	102
3.2	Programas de pós-graduação em educação avaliados com a nota 7 na Avaliação Trienal 2013 (Triênio 2010-2012)	108
3.3	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-Uerj)	113
3.4	Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE-FaE-UFMG)	115
3.5	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Vale dos Sinos (PPGEdu-Unisinos)	117
3.6	Características da produção discente: teses defendidas no Triênio 2010-2012	118
4	A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	144
4.1	Das pesquisas em educação no Brasil: considerações sobre o que fizeram alguns pesquisadores em educação	144

4.2	Das pesquisas em educação: as teses defendidas no Triênio 2010-2012 – análise da produção discente	160
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
	REFERÊNCIAS	194
	APÊNDICE A - Triênio 2010-2012: relação de teses defendidas	207
	APÊNDICE B - Estudos sobre pesquisa em educação no Brasil	220

INTRODUÇÃO

Em nossos estudos temos nos dedicado à questão da pesquisa em educação e, de modo particular, à formação do pesquisador. Em um primeiro momento, à época da dissertação do Mestrado, dedicamo-nos a investigar o problema que leva à investigação científica, considerando esta como etapa decisiva do processo investigativo. Naquele percurso foram considerados os aportes teóricos da filosofia da ciência, em especial a epistemologia bachelardiana, para se problematizar a questão a partir do pressuposto de que o conhecimento do real não se dá no vazio e/ou no imediatismo da empiria, mas por momentos de lentidões e conflitos, de estagnação e até mesmo regressão, em que a relação sujeito/objeto, conhecimento/real se faz, necessariamente, a partir de uma construção teórica. Além dessas questões teóricas, foi considerada a literatura destinada à formação do pesquisador – os manuais de orientação para elaboração de trabalhos científicos. Nesse sentido, foram analisadas as orientações presentes nos manuais de pesquisa sobre o “problema” de pesquisa e o discurso subjacente à importância dessa etapa na investigação acadêmica, o que nos levou à conclusão de que esse tipo de bibliografia trabalha sob a égide do real empírico, destacando fortemente a observação e a descrição da realidade. Os manuais de orientação metodológica à pesquisa acadêmica detalham minuciosamente e metodicamente a operacionalização de uma investigação científica, entrelaçando tema, problema, hipóteses e método; desta forma, situam a relevância do problema como questionamento operacional, e não vinculam a pesquisa a uma fundamentação teórica que sustente o discurso e mesmo a construção do conhecimento. Também esses manuais abordam, com destaque, a observação e seu posterior relato, encaminhando o itinerário de pesquisa para o campo empírico, o que no caso da educação se pode relacionar ao cotidiano escolar.

Ampliando esse interesse, atualmente temos nos dedicado a duas questões de cunho estrutural, organizacional e teórico-metodológico que se referem à pesquisa em educação: o processo de institucionalização e operacionalização da pesquisa educacional como espaço de conhecimento e as questões teórico-metodológicas concernentes à produção científica na área do conhecimento em educação. Esclarecemos, pois, que o foco desta tese se restringe a perspectivas teóricas e abordagens empíricas identificadas/analizadas nas teses defendidas nos programas avaliados com nota 7 (sete) pela Capes, no triênio 2010-2012. A opção pelo doutorado

centra no fato de ser este o nível mais elevado de formação de pesquisadores em educação. A utilização desse quesito se dá apenas por uma questão de parâmetro de delimitação do *corpus* de análise. Destacamos que as questões tratadas nesta tese têm sido o cerne dos estudos no interior do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Epistemologia e Metodologia das Ciências – Episteme¹, em dois projetos que os abordam, respectivamente: “70 anos de pesquisa em educação: o debate sobre a prática da pesquisa nos periódicos da área da educação no Brasil” e o “Panorama da pesquisa educacional brasileira contemporânea: objetos, perspectivas teóricas e abordagens empíricas”.

No primeiro projeto, já finalizado, consideramos as determinações históricas e políticas na consolidação do projeto nacional de pesquisa em educação, através da implantação dos programas de pós-graduação a partir da década de 70 do século passado. Nossos esforços situaram-se em análises sobre a pesquisa educacional, publicadas nos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Cadernos de Pesquisa*, no período 1944-2014.

Deste projeto emanaram as seguintes pesquisas: a) Dissertações de Mestrado: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: mapeamento e problematização do conceito de ciência na pesquisa educacional (1944 - 1971)*, de Gabriela Borges Silva (2015); *Produtivismo científico: um projeto para a educação superior brasileira?*, de Bárbara Dana Lima (2017); *O financiamento da pesquisa educacional nas décadas de 1980 e 1990*, de Danielle de Almeida Galante Ferreira (2017); *Pesquisa educacional: aspectos do processo de institucionalização na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, de Alexandre Augusto Souza (2019); b) Teses de Doutorado: *A Revista Cadernos de Pesquisa (1975-1979): tendências epistemológicas e pesquisa em educação no Brasil*, de Rosemary Guimarães Aquino (2015); *Pós-graduação em educação e pesquisa educacional no Brasil: 1950-1960*, de Sérgio Rafael Barbosa da Silva (2016); *Contribuições do periódico científico Cadernos de Pesquisa ao debate teórico-metodológico sobre a pesquisa educacional no Brasil*, de Sandra Garcia Neves (2017); *Reflexões sobre a pesquisa em educação no periódico Cadernos de Pesquisa, no período 1971-2001*, de Natália Regina de Almeida (2018); *O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: argumentos, debates e*

¹ *Episteme* é um dos núcleos de pesquisa situados no interior da Linha “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” e é coordenado pela Prof^a Dr^a Siomara Moreira Vieira Borba. Esta tese se insere nessa linha de pesquisa.

iniciativas, de Aline Moura de Carvalho (2018); *Perspectivas e percursos teórico-metodológicos nas pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos. Análise das publicações na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 1980-2016*, de Márcia Araújo Ribeiro Lima.

No segundo projeto, em andamento, temos nos dedicado a traçar um panorama da pesquisa em educação, a partir da análise dos dados referentes aos programas de pós-graduação desta área. O recorte temporal para o delineamento desta pesquisa foi o triênio 2010-2012, referente à última avaliação trienal da Capes². A construção deste panorama far-se-á a partir da análise das teses defendidas e das publicações bibliográficas dos docentes dos programas avaliados com a nota 7.

A tese ora apresentada é a primeira deste projeto e, portanto, insere-se na construção deste panorama, tendo por finalidade, porém, apresentar um recorte a partir da produção discente, ou seja, investigar nas teses produzidas do período em estudo, as tendências teórico-metodológicas que sublinham as produções acadêmicas e, conseqüentemente, a formação dos pesquisadores, em nível de doutorado. A proposta desse trabalho não é construir um juízo valorativo quanto à qualidade do conhecimento produzido, mas perseguir dois objetivos: identificar em que concepções teórico-metodológicas se assentam as questões que têm sido objeto de investigação no interior desses programas, e verificar a formação teórico-metodológica das gerações de futuros pesquisadores em educação.

Consideramos que, com este propósito, esta pesquisa contribua para a literatura da pós-graduação em educação em dois sentidos: primeiro, por apresentar um panorama atualizado da produção discente, especificamente de futuros doutores em formação, revelando as singularidades desta produção e, em destaque, as concepções teórico-metodológicas, que subjazem tanto esta produção quanto a formação; segundo, por ser esta pesquisa a mais recente que visa o interior das produções da pós-graduação na área da educação, posto que a última fora realizada em 1982, por Bernadete Angelina Gatti. Certamente estamos cientes de que o volume analisado por nós, embora substancial em sua totalidade, representa uma pequena parcela da produção discente em todo universo da pós-graduação. No entanto, esta parcela refere-se à produção advinda dos programas considerados em nível de excelência e, portanto, referência dentro do sistema nacional de pós-graduação. Esta

² Após esse triênio foi instituída a Avaliação Quadrienal.

singularidade justifica a relevância de nossa pesquisa, por estarmos apresentando o perfil das produções que representam e caracterizam estes programas.

Como opção metodológica para o desenvolvimento do trabalho, foi adotada a abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa bibliográfica, documental e revisão sistemática de natureza exploratória do material empírico. Também utilizamos a abordagem quantitativa, ao tratarmos estatisticamente o material empírico. Como organização textual, esta tese está assim estruturada: no primeiro capítulo faz-se a apresentação da pós-graduação no Brasil: o processo de institucionalização, a avaliação – processo e sistema, e a formação do pesquisador. Nesse capítulo, os aportes documental e bibliográfico foram relevantes por apresentarem informações significativas a respeito da constituição, da ascensão e consolidação da pós-graduação como política de estado e lugar privilegiado de formação de recursos humanos, tanto para os quadros de docência da educação nacional quanto para o exercício de pesquisador, ou seja, do produtor de conhecimento científico.

No segundo capítulo, apresenta-se a fundamentação teórico-conceitual desta pesquisa, a partir dos seguintes aportes teóricos: da filosofia da ciência, através dos estudos de Gaston Bachelard³ sobre o conhecimento científico; e da sociologia crítica, através dos estudos de Pierre Bourdieu e Miriam Limoeiro Cardoso sobre o conhecimento científico da realidade social. Ambas as concepções têm a pesquisa científica como necessariamente fundamentada pela teoria e esses autores têm, como objeto, a ação de produzir conhecimento científico. O que se pretendeu foi buscar nos estudos e escritas destes autores elementos que contribuíssem para se pensar o processo de conhecimento científico em educação.

O terceiro capítulo explora o tratamento do material empírico relativo ao objeto de pesquisa – as teses defendidas no triênio 2010-2012. Como fonte de coleta do material empírico, considera-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e as bibliotecas virtuais dos programas de pós-graduação. Este capítulo subdivide-se em seis itens em que são apresentadas considerações históricas referentes à Capes, informações históricas e organizacionais sobre os

³ Embora a epistemologia bachelardiana seja oriunda de uma compreensão fundada nas ciências naturais com o propósito de instituir uma nova filosofia da ciência, entendemos que esta transcende aspectos metodológicos ao postular o movimento do conhecimento científico partindo do pressuposto teórico. Temos compreensão do distanciamento desta epistemologia para o campo da educação, no entanto consideramos ser este movimento fundamental para o exercício da pesquisa, também em educação. E é neste sentido que pretendemos pensar a pesquisa em educação a partir da contribuição, também, desta epistemologia.

programas de pós-graduação classificados com a nota 7 e, por fim, são apresentadas descrições quantitativas a respeito das teses.

O quarto capítulo discorre sobre contribuições de pesquisadores sobre a temática “pesquisa em educação” no Brasil, e também apresenta a análise das teses consideradas nesta pesquisa. O objetivo dessa análise é identificar as tendências teórico-metodológicas presentes na produção bibliográfica dos programas avaliados com a nota máxima atribuída pela Capes. Para esta análise, fez-se, inicialmente, a leitura da introdução, do(s) capítulo(s) que apresenta(m) o aporte teórico e as considerações finais das teses defendidas no triênio 2010-2012, e, em segundo momento exploratório, procedeu-se à leitura completa das pesquisas.

E, por fim, estão as considerações finais deste estudo, com a pretensão de contribuir para a construção de um panorama das tendências teórico-metodológicas na formação do pesquisador em educação.

Cabe esclarecer que, ao longo desta tese, além das obras originais dos principais autores de referência⁴ e de outros que contribuíram para o estudo, foram utilizados diversos artigos. A respeito destes, alguns foram produzidos a partir de pesquisas e outros podem ser classificados na categoria “artigos de opinião”. No entanto, ressaltamos que optamos por referenciá-los por vermos e reconhecermos nesses trabalhos importantes contribuições para pensarmos a pós-graduação nacional.

⁴ Dos autores estrangeiros optamos por utilizar as versões disponíveis em Língua Portuguesa. As publicações sem esta versão foram traduzidas por professores de língua estrangeira, através de solicitação da pesquisadora.

1 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

É preciso pontuar que a pós-graduação constitui-se, atualmente, o lugar por excelência da formação sistematizada do pesquisador e, conseqüentemente, da prática da pesquisa. Não se pode, no entanto, deixar de considerar os trâmites do seu processo de consolidação como política de Estado. Neste sentido, pretende-se, neste capítulo, apresentar três questões substantivas: o processo de institucionalização, a avaliação que subjaz a pós-graduação, e, por fim, a formação do pesquisador. Neste percurso, são tomados, por referência, documentos e literatura que versam sobre o tema em questão.

1.1 Processo de institucionalização

Para se considerar o processo de institucionalização da pós-graduação no país é preciso considerar o processo de institucionalização da universidade, dado que é no interior desta que se consolida aquele nível de ensino. Nesse sentido, cabe revisar, sucintamente, questões históricas relacionadas a esta questão.

Segundo Marília Costa Morosini (2009, p 127),

as instituições de educação superior no país se iniciam em torno de 1808 e se mantêm, por mais de um século, como organizações baseadas no modelo napoleônico, voltadas ao ensino profissionalizante, em unidades isoladas, privativas do governo central e dirigidas à formação da elite.

Nesse sentido, a seletividade sociopolítica, além de excludente, não propiciou uma afirmação do ensino superior.

A esse respeito, Dermeval Saviani (2000) considera que, na história brasileira, a experiência universitária é recente, posto que no período colonial não houve interesse da Coroa em criar universidades fora de seus domínios centrais; no período imperial, a primeira Assembleia Constituinte (maio de 1823) aprovou um projeto de criação de duas universidades (em São Paulo e em Olinda-PE), mas com a dissolução desta (novembro de 1823) e a outorga da Constituição do Império (1824) não se fez menção à questão; somente do final do período imperial ao final da Primeira República surgiram projetos de criação de universidades que, no entanto, não lograram êxito; em 1920 foi criada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de

Janeiro⁵, pela agregação de três faculdades: a Faculdade Nacional de Direito, a Faculdade Nacional de Medicina e a Escola Politécnica. Após a Revolução de 1930, com as Reformas Francisco Campos, que foram promulgadas em 1931, foi instituído o regime universitário, ou seja, o Estatuto das Universidades Brasileiras, através do Decreto n. 19.851/31. Só a partir de então foi iniciado o processo de organização das universidades. Os cursos oferecidos situavam-se no nível de graduação e a formação de pesquisadores e professores das universidades dava-se por processo espontâneo, pela agregação, pelo catedrático ou pelo responsável pelas diferentes cadeiras, de aluno recém-formado – dentre os que se destacavam – que era convidado a participar das disciplinas como assistente, havendo a perspectiva de preparação para vir a ser catedrático. Dava-se assim uma espécie de formação em serviço associada, em alguns casos, a estágio de aperfeiçoamento no exterior e bolsas para obtenção de doutorado em universidades estrangeiras. Além disso, ocorreu contratação de professores estrangeiros, em especial europeus⁶. Em seguida, os estatutos e regimentos das universidades tenderam a instituir o grau de doutor obtido mediante a elaboração de defesa pública de uma tese perante banca examinadora constituída pela administração superior da universidade, sob a presidência do orientador. Essa situação perdurou até a década de 1960.

Sobre a relação entre a criação das universidades e o embrionário processo de investigação científica no interior dessas, Paulo Góes (1972 apud Silva 2016) informa que, no Decreto n. 19.851/31, surge pela primeira vez a nomenclatura “cursos de pós-graduação”, tendo sido previsto o funcionamento de cursos de especialização, aperfeiçoamento e de doutoramento, regulados por normas gerais. E Carlos Roberto Jamil Cury (2005, p. 7-8) complementa que este decreto “impunha a ‘investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos’ (art. 1º) como finalidade do ensino universitário”. E, ao institucionalizar os cursos de aperfeiçoamento e de especialização, o decreto o fazia “como forma de aprofundamento de conhecimentos profissionais e científicos” (Idem, p. 8) e que, conforme expresso no artigo 32 do referido decreto, “nos institutos universitários será

⁵ Posteriormente denominada Universidade do Brasil (1937) e em 1965, com a reforma universitária, transformou-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para mais informações <https://cutt.ly/dhUICRm>; <https://cutt.ly/4hUUrEU> e <https://cutt.ly/lhUUt11>.

⁶ Segundo Elisabeth Balbachevsky (2003, p. 276-277), “as universidades conseguiram atrair um número razoável de professores estrangeiros”. Alguns vieram em missões acadêmicas sob a colaboração de governos europeus; outros vieram asilados, fugindo do período turbulento vivido pela Europa nos anos que precederam a Segunda Guerra Mundial.

atendido a um tempo o duplo objetivo de ministrar o ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação original, indispensável ao progresso das ciências” (Idem). Quanto ao título de doutor (expresso no artigo 90), “devia apoiar-se em uma tese, do que resultaria tanto a expedição de um diploma quanto a assimilação de uma dignidade honorífica” (Idem).

Ainda baseando-se em Cury (2005), podem ser destacados, nessa relação entre universidade e pós-graduação, alguns eventos importantes: 1930 – criação do doutorado em Direito pela Universidade de Minas Gerais (futura UFMG); criação da Universidade de São Paulo (USP), com forte presença de intelectuais franceses e com inovação em métodos e técnicas de investigação científica; 1941 – abertura do curso de mestrado na Escola de Sociologia e Política de São Paulo; 1946 – foi aprovado pelo Decreto n. 21.321, o Estatuto da Universidade do Brasil, que reconheceu a existência de cursos de pós-graduação com a finalidade de especialização profissional, ficando os cursos de doutorado a critério do regimento da universidade; 1949 – criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), pela Lei n. 1.310/51⁷; 1950-1960 – havia uma corrente que defendia o doutorado como forma regular e institucionalizada de se criar um corpo permanente de cientistas no país; também naquele período consolidaram-se muitas universidades públicas federais e estaduais; 1951 – criação da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes)⁸, por iniciativa de Anísio Teixeira, pelo Decreto n. 29.741; 1961 – Fundação da Universidade de Brasília (UnB), pela Lei n. 3.998, com o objetivo de criar e manter a Universidade de Brasília⁹, o que, para o autor, foi um dos momentos mais

⁷ Transformado em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a partir de 1975, ficando seu controle direto ao Ministério do Planejamento (BALBACHEVSKY, 2003, p. 279-280).

⁸ Segundo Fernando César Ferreira Gouvêa (2012, p. 378 e 381), a Capes foi criada inicialmente como Comissão Executiva (Decreto n. 29.741/51), tendo se transformado posteriormente em Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Decreto n. 50.737/61) e passou a ser subordinada diretamente à Presidência da República. Atualmente, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, segundo informam Marieta de Moraes Ferreira e Regina da Luz Moreira (2002, p. 19), a transformação na nomenclatura deu-se em maio de 1964 e nesse mesmo ano assumiu nova condição institucional, tendo sido integrada, pelo Decreto n. 53.932/64, à estrutura do Ministério da Educação e Cultura e vinculada à política de educação superior através da Diretoria do Ensino Superior (DESu).

⁹ A Universidade de Brasília teve como idealistas o antropólogo Darcy Ribeiro (que definiu as bases da instituição), o educador Anísio Teixeira (que planejou o modelo pedagógico) e o arquiteto Oscar Niemeyer (que transformou as ideias em prédios). Seus idealizadores tinham por meta criar uma experiência educativa que unisse o que havia de mais moderno em pesquisas tecnológicas com uma produção acadêmica capaz de melhorar a realidade brasileira. Esta universidade foi inaugurada em 21 de abril de 1962. Fonte: Universidade de Brasília: História. Disponível em: <https://www.unb.br/a-unb/historia>. Acesso em: 12 nov. 2017.

significativos da pós-graduação brasileira, por ter conferido a esta atividade um caráter institucional.

Após esse período, dois fatos, tanto em termos de normatividade legal, quanto à institucionalização da pós-graduação, ocorreram. Primeiro, a promulgação da Lei n. 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a primeira a normatizar a educação superior, ao deliberar em seu artigo 69 que:

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

A partir dessa normatividade coube ao Conselho Federal de Educação¹⁰, por aviso do então Ministro da Educação e da Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda (15/4/1964-10/6/1966), do Governo do Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, solicitar a esse Conselho

um pronunciamento, em vista da ‘necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação em nosso ensino superior’, cuja institucionalização e regulamentação viriam superar ‘a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos’ (CURY, 2005, p. 10).

No entanto, como a LDB/61 definiu genericamente os cursos de pós-graduação e como seu artigo 70 conferia ao CFE a competência exclusiva para deliberar sobre cursos superiores que habilitassem os formandos com diploma que lhes assegurassem o exercício de profissões liberais, optou o Conselho por se apoiar na Lei n. 4.881A/65, que definia o Estatuto do Magistério. Esse Estatuto determinava o prazo para que o Conselho conceituasse e fixasse as características da pós-graduação.

Nesse contexto ocorreu o segundo fato: a instituição da pós-graduação pelo Parecer n. 977/65, que fora exarado pela Câmara de Ensino Superior (CES), tendo por relator o conselheiro Newton Sucupira. Objetivou esse Parecer definir e

¹⁰ De acordo com Cury (2011), o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado em 1931, pelo Decreto nº 19.850/31. Posteriormente, a Lei nº 4.024/61 transforma o CNE em Conselho Federal de Educação (CFE), extinto em 1994, no governo de Itamar Franco. No ano seguinte, foi criado o atual Conselho Nacional de Educação pela Lei nº 9.131/95.

regulamentar a pós-graduação, especificando seus níveis e finalidades. E, segundo o relator, a institucionalização da pós-graduação dava-se na urgência de três motivos:

- 1) Formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) Estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965, p. 3).

Ainda o relator informa que a pós-graduação constituir-se-á por um regime especial de cursos assim distinguidos: “pós-graduação *sensu stricto* e *sensu lato*”¹¹ (Idem p. 4). O segundo – pós-graduação *sensu lato* – refere-se a todo e qualquer curso subsequente à graduação, cuja natureza o define como especialização e aprofundamento, objetivando o aprofundamento de conhecimentos técnico-profissionais, “sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade” (Idem); o primeiro – pós-graduação *sensu stricto* – supõe 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” sendo “parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade” (Idem). Por fim, delibera o referido parecer que o segundo – pós-graduação *lato sensu* – apenas oferece certificação de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional, podendo ser obtido em instituições não universitárias¹²; e o primeiro – pós-graduação *stricto sensu* – “grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento” (Idem).

O modelo a que recorreu o Conselho Federal de Educação para caracterizar a organização da pós-graduação brasileira foi o da pós-graduação norte-americana. E o parecer destaca que os graus conferidos nesta pós-graduação eram o mestrado e o doutorado. Sendo que não havia exigência de que o primeiro fosse cursado como pré-requisito indispensável para o segundo, pois se tratava de graus relativamente

¹¹ No I Plano Nacional de Pós-graduação (I PNPG, 1975-1979) essa nomenclatura já se encontra alterada para a que se utiliza atualmente: “mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*)” e “aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *lato sensu*)”, como modalidades da pós-graduação (BRASIL, I PNPG, 1975, p. 127).

¹² Destaca-se que a Pós-graduação *Lato sensu* seguiu trajetória diferente da Pós-graduação *Stricto sensu*. A segunda tornou-se política de Estado, enquanto a primeira desenvolveu-se paralelamente, com números expressivos, especialmente na rede privada de ensino, porém “sem o crivo de qualidade” e acompanhamento pelo poder público (BRASIL, PNPG 2011-2020, V.1, p. 126).

autônomos. Destaca também que em ambos os graus existiam cursos acadêmicos e profissionais – com objetivos distintos, sendo os cursos de doutorado acadêmico os mais importantes (Idem, p. 5). Em função dessa caracterização, havia universidades que ofereciam ou ambos ou apenas o grau superior, o doutorado.

De qualquer modo, tanto o mestrado quanto o doutorado representavam os resultados de “estudos regulares e rigorosos em determinado campo do saber, podendo prolongar-se por tempo maior do que o necessário à graduação” (Idem, p. 5-6), sendo exigida, exclusivamente, a defesa de uma tese para a conclusão do doutorado. E, no que concerne ao processo seletivo, havia “rigorosa seletividade intelectual”, a partir do estabelecimento de requisitos de admissão severos e altos, conforme o nível da universidade, e, uma vez admitido, o candidato enfrentava “rigorosos exames eliminatórios, exigindo-se dele intenso trabalho intelectual ao longo do curso”, pois, dentre as prerrogativas da pós-graduação, situava-se a que de modo algum poderia “ser considerada educação de massa, [...], daí a filtragem dos candidatos” (Idem).

No que concerne ao currículo, não havia unidade entre as universidades, cabendo a cada uma a sua própria organização. No entanto, o objetivo precípua era estimular a iniciativa criadora do estudante; para tanto, em todos os cursos havia a realização de “seminários”, cujo objetivo era investigar algum tópico em específico, sendo que a atividade de pesquisa era desenvolvida pelo próprio estudante ou em colaboração com um mestre.

Com efeito, a pós-graduação brasileira disciplinada pelo Parecer n. 977/65, referenciada no modelo norte-americano, apresentava-se com *status* especial, distinguindo-se dos cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão (conforme expressos na alínea c do artigo 69 da LDB/61), pela paridade estabelecida com a graduação. Nesse sentido, a pós-graduação a que se refere a alínea b, do artigo e lei mencionados, é a “*sensu stricto*, isto é, o sistema de cursos regulares que se superpõe à graduação visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (BRASIL, 1965, p. 8).

Quanto ao critério de seleção, seguia o padrão norte-americano, implicando alta seletividade intelectual. E quanto ao escalonamento dividia-se em dois níveis: mestrado e doutorado, a serem realizados em no mínimo um ano o primeiro e dois anos o segundo. Quanto ao currículo devia organizar-se em estudos sob a forma de

créditos ou unidades equivalentes, sendo que o programa de estudos era organizado em duas fases: a primeira relativa à frequência às aulas e aos seminários, culminando com um exame geral para verificar o aproveitamento do candidato; a segunda destinava-se à investigação de um tópico especial de opção do candidato, de modo que o preparasse para a dissertação ou tese, exprimindo o resultado de suas pesquisas. Não haveria o critério de pré-requisito entre os dois níveis, sendo ambos relativamente autônomos, ou seja, o mestrado não seria obrigatoriamente requisito prévio para ingresso posterior ao doutorado (Ibidem, p. 9-10).

Nota-se a semelhança à pós-graduação norte-americana quando se verificam as especificidades na constituição da pós-graduação brasileira. No entanto, Saviani (2008, p. 315) ressalta que, apesar da principal referência ter sido o modelo norte-americano, a influência europeia também foi decisiva, donde se conclui que a

pós-graduação brasileira resultou, pois, dessa dupla influência: o modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido, [o que, originou um] modelo brasileiro de pós-graduação, sem dúvida, bem mais rico" [...], "pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia".

No entanto, apesar das semelhanças com programas estrangeiros nesse formato estrutural, há de serem consideradas outras questões significativas tanto na constituição quanto na institucionalização da pós-graduação nacional.

Segundo Miriam Fábria Alves e João Ferreira de Oliveira, a pós-graduação brasileira organizou-se, institucionalmente, em um momento em que o país se encontrava submetido a um regime de governo militar instaurado por meio de golpe de Estado ocorrido em 31 de março de 1964, resultante de movimentação das forças conservadoras, dentre elas as Forças Nacionais, a Igreja Católica e a burguesia. Tal regime implantou uma política que, do ponto de vista econômico, manteve em curso o aprofundamento do capitalismo dependente (ao atrelar a economia brasileira ao capital estrangeiro) e tinha como desafio a formação de mão de obra para a indústria em expansão (ALVES e OLIVEIRA, 2014, p. 352-353). Pode-se dizer que os lemas do regime eram alcançar o "milagre econômico" (Idem, p. 353) e construir um "Estado nacional forte, o Brasil grande" (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1.344), ou, em outras palavras, o "Brasil/potência" (GERMANO, 2008, p. 324; SAVIANI, 2008, p. 308). Em termos de política social, foi implantado um regime autoritário em que o Estado

repressor buscava cancelar e reprimir a sociedade civil. Paradoxalmente a essas ações, no período de vigência desse regime totalitário (que perdurou por 21 anos), especialmente nos primeiros anos, houve expressiva mobilização da sociedade civil e movimentos organizados se insurgiram contra o autoritarismo instaurado.

Naquele cenário e dentro das perspectivas político-econômicas do regime, foi promovido um conjunto de reformas da educação (ALVES e OLIVEIRA, 2014; CAMPOS, BORGES e ARAÚJO, 2014) e principalmente na educação superior¹³ (BALBACHEVSKY, 2003; CURY, 2005; KUENZER e MORAES, 2005; GERMANO, 2008; SAVIANI, 2008; ALVES e OLIVEIRA, 2014). Tais reformas subordinaram a educação aos interesses do capital e lhe conferiram uma função prática, em todos os níveis, a fim de assegurar a formação de recursos humanos para compor a mão de obra necessária e especializada ao desenvolvimento econômico, conforme assinalam Alves e Oliveira (Idem, p. 353-354):

O Regime Militar promoveu [...] um conjunto de reformas da educação, atribuindo-lhe “função instrumental [...] num evidente esforço de inculcar-lhe, em todos os níveis e ramos especializados, o sentido da objetividade prática” ou, em outras palavras, a educação assume “função instrumental”. [...] Estas reformas aconteceram num cenário marcado pelo controle político e ideológico da educação, pela escassez de recursos para a educação pública, de repressão a professores e estudantes que eram oposição ao regime e, também, de subordinação direta da educação aos interesses do capital¹⁴.

Dentre as ações implantadas por essas reformas e que visavam um direcionamento para a política educacional do país, podem ser destacadas: a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, já no ensino de 1º grau¹⁵; formação de mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho, mediante habilitações profissionais oferecidas no ensino de 2º grau¹⁶; diversificação do ensino superior, com a introdução de cursos de curta duração, voltados para a demanda de profissionais qualificados; utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; valorização do planejamento como meio para racionalização dos investimentos e aumento da sua produtividade; proposta de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais;

¹³ Nas reformas da educação superior foram promulgados os decretos: Decreto-Lei n. 53 de 1966, n. 252 de 1967, que implantaram as bases fundamentais da Reforma Universitária – Lei n. 5.540/68 (ALVES e OLIVEIRA, 2014).

¹⁴ Grifos entre aspas da autora, por referenciar o Relatório Meira Matos (publicado pela Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, out. 1969, p. 199-241).

¹⁵ Atualmente denominado Ensino Fundamental.

¹⁶ Atualmente denominado Ensino Médio.

articulação e estreitamento das relações com os Estados Unidos, originando a celebração de acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) (SAVIANI, 2008).

Foi naquele cenário marcado por iniciativas voltadas ao desenvolvimento nacional que a pós-graduação foi vista e considerada, pelo poder em exercício, como espaço de formação de uma elite intelectual capaz de contribuir com o projeto expansionista e nacionalista em processo de implantação. Além disso, representava, segundo Balbachevsky (2003, p. 277), “uma alternativa doméstica barata para a qualificação de professores da rede federal de universidades, que passava por uma forte expansão naqueles anos”. Nesse sentido, para alcançar os objetivos de criação e de expansão da pós-graduação, dentro e fora das universidades, impulsionaram esse nível de ensino levando ao que se pode considerar um *boom* expansionista experimentado durante esse período de regime de governo. Tal expansão assentou-se em bases sólidas, conforme acentuam Maria Lígia Moreira e Lea Velho (2008, p. 63): “procedimentos de avaliação para autorização de criação de cursos e para alocação de recursos; investimentos realizados na formação de recursos humanos no país e no exterior e a promoção da cooperação científica, entre outras ações”.

Quanto à formação de recursos humanos, segundo Balbachevsky (2003, p. 279), a nova geração de cientistas formados no exterior¹⁷, sob a tutela financeira do governo, deu conteúdo acadêmico para a pós-graduação, uma vez que ao retornarem ao país tinham clara perspectiva do significado desse nível de ensino e suas ações dotaram o sistema de dinamismo próprio, proporcionando “progressos importantes em escala e qualidade”, servindo aos “propósitos de expansão e autogestão da instituição científica no Brasil” (RAMOS; VELHO, 2011, p. 942-943).

Assim, a pós-graduação, na Reforma Universitária, instituída pela Lei n. 5.540/68¹⁸, constituiu-se em um dos níveis de formação a serem ministrados por

¹⁷ Quanto a essa formação, tutelada financeiramente pelo Estado, importa informar que havia o compromisso de regresso, subsidiado por três mecanismos dessa política: “a concessão de bolsas com a garantia do emprego na instituição de vínculo no país; e a inclusão de cláusulas determinando o retorno imediato após a obtenção do título no termo de compromisso assinado pelos bolsistas (...)” (RAMOS; VELHO, 2011, p. 942).

¹⁸ A Reforma Universitária promoveu profundas e significativas alterações na educação superior nacional: “adotou o modelo norte-americano para as universidades brasileiras, substituindo o antigo sistema de cátedras pela organização departamental, instituiu a contratação de professores em tempo integral e substituiu o sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos” (BALBACHEVSKY, 2003, p. 278).

universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, devendo ser cursado por candidatos “diplomados em curso de graduação” (artigo 17, alínea b) e cabendo ao Conselho Federal de Educação deliberar sobre sua conceituação, sobre as normas gerais de organização e funcionamento, sobre a validade dos estudos e sobre o credenciamento para seu funcionamento (artigo 24).

Alves e Oliveira (2014, p. 355) afirmam que, de acordo com o Parecer n. 977/65, a pós-graduação era essencial à renovação da universidade nacional e era, também, prerrogativa dessa instituição de ensino superior, especialmente pelo fato desses espaços possuírem recursos, em pessoal e equipamentos, necessários ao desenvolvimento de pesquisa científica. Nesse sentido, nos documentos que compõem o processo de reforma universitária, o Decreto-Lei n. 53/66 apresentava a necessidade de que, na universidade, houvesse a articulação entre ensino e pesquisa de modo a compor a organização universitária.

E, segundo Cury (2005, p. 15), no relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) instituído pelo Decreto n. 62.937/68, encontrava-se a criação dos cursos de pós-graduação por iniciativa do governo federal, com alta dotação de recursos financeiros e como pré-requisito e co-requisito da universidade moderna, cujos estudos e pesquisas ajudariam tanto na formação de quadros quanto no incremento da pesquisa de alto nível. Para tanto, devia ser instada, com urgência, uma política nacional de pós-graduação que centralizasse esforços e possibilitasse iniciativas adequadas.

Com efeito, estabelecida a relação entre a universidade e a pós-graduação, a primeira passa a ser “definida como instituição que se caracteriza pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” e a segunda desenvolve-se “como patrimônio institucional e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia” (CURY, 2005, p. 15).

Iniciou-se, então, o processo de instalação sistematizada de cursos de pós-graduação. Em 1965 (ano do parecer de institucionalização dos cursos), teve início o “primeiro Programa de Pós-graduação em Educação no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro”; em 1969, foi “instituído o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo”; em 1970, instituiu-se “o Programa de Mestrado em Currículo da Universidade Federal de Santa Maria-RS” (SAVIANI, 2000, p. 6); iniciaram-se os “cursos de pós-graduação no Rio de Janeiro (na então Universidade do Brasil, hoje

UFRJ), em Viçosa (hoje Universidade Federal de Viçosa) e no Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA)”, segundo informa Cury (2005, p. 15). O ápice na criação de programas deu-se, segundo Saviani (Idem), a partir de 1971.

Como parte desse processo de institucionalização e constituição da pós-graduação, como nível mais elevado de formação no sistema educacional brasileiro, foi criado o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e, com o objetivo de normatização, foram publicados diversos instrumentos para regularização e organização desse nível de ensino.

Cury (2005, p. 16-17) informa que, dentre esses instrumentos, situam-se: a Lei 5.539/68, que modificou o Estatuto do Magistério e impôs a titulação pós-graduada *stricto sensu* como condição para progressão na carreira docente nas universidades; o Decreto-Lei n. 464/69, que determinava que a formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente seriam definidos pelo CFE e promovidos por uma comissão executiva com representantes de órgãos oficiais; o Parecer n. 77/69, que estabeleceu as normas regulatórias para o credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; o Decreto n. 73.411/74, que criou o Conselho Nacional de Pós-graduação; o Parecer n. 1.683/74, que versava sobre a distinção entre os cursos *stricto sensu* acadêmicos e profissionais; a Resolução CFE n. 40/75, que normatizava as visitas *in loco* por especialistas, para efeito de credenciamento dos cursos; o Parecer n. 8/75, que estabelecia as normas para a renovação periódica do credenciamento dos cursos de mestrado e de doutorado; a Resolução CFE n. 51/76, que normatizou a renovação do credenciamento dos cursos de mestrado e de doutorado; a Resolução CFE n. 5/83, que explicitava as condições tanto para o credenciamento oficial quanto para as questões referentes à validade dos diplomas emitidos pelos cursos.

Além desses instrumentos legais, destaca-se o protagonismo da Capes e do CNPq, na consolidação da pós-graduação, naquele período. Segundo Alves e Oliveira (2014, p. 363), à Capes “competia o fomento dos cursos e sua avaliação”, e ao CNPq, “competia incentivar as carreiras e a produtividade dos pesquisadores”. Corroborando com o entendimento de Alves e Oliveira (2014) sobre a competência da Capes, Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes Moraes (2005, p. 1.345) consideram que a ação desta agência foi fundamental na “expansão e institucionalização da pós-graduação” e que em 1976, inicia-se “seu sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira” consolidando assim seu papel neste nível de ensino.

Objetivando estabelecer diretrizes de funcionamento do Sistema Nacional de Pós-graduação, começaram a ser elaborados, a partir de 1975, planos nacionais definindo metas a serem alcançadas pelos programas de pós-graduação. Assim, foram implantados os seguintes planos: I Plano Nacional de Pós-graduação (I PNPG, 1975-1979); II Plano Nacional de Pós-graduação (II PNPG, 1982-1985); III Plano Nacional de Pós-graduação (III PNPG, 1986-1989); IV Plano Nacional de Pós-graduação (IV PNPG, que não chegou a vigorar); Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010 (PNPG, 2005-2010); Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 (PNPG, 2011-2020), em vigor¹⁹.

Desses planos, do primeiro ao terceiro, todos vigoraram durante o regime militar; os demais vigoraram no período denominado de redemocratização política e nacional. A mudança de cenário não altera a valorização desse nível de ensino dentro da perspectiva econômica, pois o objetivo de desenvolvimento nacional permanece, mesmo que tenha sido alterado o viés político e ideológico.

Após os vinte e um anos do ideário da “ordem e progresso” justificado ideologicamente pelas palavras-chave “segurança e desenvolvimento” (GERMANO, 2008, p. 315) e caracterizado por forte intervenção do Estado em diversos setores (principalmente na educação, vista como redentora), iniciou-se o processo de redemocratização política do país. O início desse processo deu-se a partir das reformas eleitorais e culminou em 1985 com a eleição de um candidato civil (AGGIO, 1996, p. 59). A aprovação da nova Constituição em 1988 consolidou as transformações políticas e validou os projetos e as ações da Nova República.

No que tange à educação superior e à pós-graduação, a nova Constituição, no *caput* do artigo 207, institui autonomia às universidades e determina que essas “obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, ratificando o papel que, até então, já era discricionário dessas instituições.

Também a nova Constituição, na Seção I do Capítulo III, explicita a necessidade de disciplinamento da educação nacional por lei específica. Nesse sentido, oito anos depois, em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.396, que estabelece as

¹⁹ Embora alguns dos autores referenciados nesse trabalho informem a “existência” de seis Planos Nacionais de Pós-graduação, optou-se pela classificação feita pela Capes, que informa, no site oficial, a existência/vigência de cinco planos, uma vez que o quarto plano que chegou a ter sido elaborado, não entrou em vigência. Ademais, nos documentos oficiais (planos) na versão disponível para impressão, os dois últimos planos não são denominados por ordem sequencial, indicam apenas o período de vigência.

diretrizes e bases da educação nacional. Nesta lei, LDB/96, a pós-graduação figura entre as atividades de competência da União, devendo, neste caso, ser regulada pelo Ministério da Educação (artigo 9º, inciso VII). Quanto à caracterização e à estrutura, o artigo 44 define-a como um dos níveis da educação superior, “compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros [...]” (inciso III).

Nota-se, neste breve histórico, o processo de institucionalização e consolidação da pós-graduação como política de Estado, principalmente implantada e operacionalizada com o objetivo de contribuir para um projeto desenvolvimentista e expansionista iniciado na década de 30 e incrementado nos anos 70 do século passado. Destaca-se que, embora sua implantação tenha se dado em um período histórico marcado por política autoritarista, a pós-graduação brasileira estruturou-se e se tornou referência como espaço privilegiado de produção científica.

1.2 A avaliação da pós-graduação no Brasil: critérios e classificação dos programas

Segundo Cury (1991, p. 8),

a pesquisa e a Pós-graduação no Brasil, até a década de 60, não podem ser consideradas como objeto de uma política definida, formalizada e organicamente expressa, quer por parte do Estado quer por parte da própria Universidade. Mas não se podem ignorar os esforços que, de longa data, postulam um caminho mais institucionalizado de se fazer o que hoje chamamos de pós-graduação.

Ainda Cury (Idem, p. 11) informa que, em 1973, foi criado, pelo MEC, o Conselho Nacional de Pós-graduação²⁰, com competência para estabelecer metas, propor orçamento unificado e planejado para esse nível de ensino, demonstrando assim a intenção do Estado em consolidar uma política nacional de pós-graduação.

Naquele movimento, as políticas do Estado relativas à pós-graduação seguiram o caminho da implantação, da expansão dos programas e da qualificação do corpo docente e dos pesquisadores, como expressos nos Planos Nacionais de Pós-

²⁰ Instituído pelo Decreto n. 73411/74, integrava-se, do ponto de vista estratégico e operacional, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) (BRASIL, 1975, p. 119).

graduação, cujos objetivos eram traçar as linhas definidoras de funcionamento desse nível de ensino.

No que diz respeito à implantação do sistema de avaliação no interior da pós-graduação, cujo desenvolvimento está, segundo Elizabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa (2009, p. 256), “na base do próprio projeto que instaurou o sistema de pós-graduação”, objetivo centra em avaliar e consolidar a qualidade do ensino, da formação e da produção no interior dos programas e cursos.

No que tange aos objetivos, às metas e à orientação do sistema de avaliação da pós-graduação, cabe a exploração dos Planos Nacionais de Pós-graduação, cuja elaboração é atribuição exclusiva da Capes. Também é da competência deste órgão a avaliação da pós-graduação.

O primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (1975-1979) discorria sobre a pós-graduação enquanto sistema institucionalizado e definiu os objetivos a serem alcançados e as diretrizes traçadas para o alcance desses, reorientando, assim, as atividades desse nível de ensino. Foi resultante do trabalho do Conselho de Pós-graduação (instituído pelo Decreto n. 73.411/74 e vinculado ao Ministério da Educação), responsável por traçar a política de pós-graduação para o período definido. Integrava-se ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), (BRASIL, I PNPG, p. 119), confirmando assim a pós-graduação como “questão de Estado” (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1.344).

Esse plano informava que o “sistema nacional de pós-graduação deve consolidar-se do ponto de vista institucional e financeiro, elevar o seu desempenho e ter a sua expansão orientada para cumprir com maior eficácia suas funções” (BRASIL, I PNPG, p. 119-120). Apresentava a composição do sistema de pós-graduação²¹ e,

²¹ Composição do Sistema Nacional de Pós-graduação: Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), como órgão colegiado interministerial, com funções de formular a política geral de pós-graduação e coordenar a sua execução; Conselho Federal de Educação (CFE), como órgão do Ministério da Educação e Cultura, com funções de normalizar os procedimentos jurídicos gerais e credenciar os cursos; Departamento de Assuntos Universitários (DAU), como órgão do Ministério da Educação e Cultura, com função de executar as políticas e programas; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como órgão da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, com funções de assessorar a formulação da política de desenvolvimento científico e tecnológico, coordenar e apoiar as atividades de produção científica; de outros órgãos e agências, governamentais ou não, com funções de apoio e estímulo às atividades de pesquisa e formação de recursos humanos; das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa, públicos e privados, onde houver cursos de pós-graduação, com atribuições diretamente relacionadas ao funcionamento dos cursos (BRASIL, I PNPG, 1975, p. 127-128). Nota-se que a Capes não fazia parte dessa composição.

também, um histórico da expansão da pós-graduação até naquela época, destacando sua contribuição na formação de recursos humanos qualificados e também reconhecendo a fragilidade institucional que comprometia o desempenho dos cursos e das pesquisas em andamento (Idem, p. 121). A respeito das fragilidades, destacavam-se: problemas de estabilização (alguns cursos eram instáveis em termos institucionais, administrativos e financeiros); problemas de desempenho (referindo-se à baixa eficiência de alguns cursos de mestrado e de doutorado – reduzido número de estudantes que concluíam os cursos, tempo para titulação, e considerável percentual de evasão); problemas de crescimento em algumas áreas e setores que ocorriam por pressão dos candidatos – em número superior ao de vagas; verificação de concentração geográfica, o que inviabilizava o atendimento às várias regiões (Idem, p. 124-125).

Como objetivos que competem à pós-graduação dentro do sistema de ensino superior, destacavam-se:

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 (Idem, p. 125).

Em face desses objetivos, conclui-se que a formação docente para o exercício do magistério universitário constituía o cerne do produto final da pós-graduação. Como segunda demanda, no entanto relacionada à primeira, figuravam a formação do pesquisador e a preparação de profissionais, em nível elevado. Ambos para atender à demanda do mercado de trabalho de uma sociedade que carecia de ascender economicamente no mercado competitivo mundial.

E, como diretrizes, o I PNPG considerava como essenciais e viáveis:

1^a – *institucionalizar* o sistema, *consolidando-o* como atividade regular no âmbito das universidades e *garantindo-lhe* um financiamento estável;
 2^a – *eleva* os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, *umentando* o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, *assegurando* a melhor qualidade possível dos cursos;
 3^a – *planejar* sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do País, *minimizando* a pressão atualmente suportada por esta parte do sistema universitário, *umentando* a eficácia dos investimentos, e *ampliando* o patrimônio cultural e científico (BRASIL, I PNPG, 1975, p. 126. Grifos no original).

Nota-se, nessas diretrizes, a centralidade da institucionalização e da expansão. E destaca-se, mormente, as questões do desempenho e da qualidade. No item dedicado a estas questões, “Elevação do padrão de desempenho” (Idem, p. 132-143), inicialmente são conceituadas as atividades da pós-graduação como sistema de trabalho e são indicadas várias medidas que deveriam ser tomadas em nível de cursos, em nível de universidade e em nível nacional e, além disso, assevera que a elevação do desempenho é essencial e, por conseguinte, deveria ser perseguida para que não houvesse comprometimento na eficácia do crescimento do sistema. E o Plano segue, informando, em subitens (“ensino de pós-graduação como sistema de trabalho”; “diretrizes de desempenho a nível de curso”; “diretrizes e desempenho a nível de universidade”; “diretrizes e desempenho a nível nacional”). As orientações centram-se em questões institucionais, administrativas, organizacionais e operacionais, sem, no entanto, fazer qualquer menção à existência e/ou ao projeto de implantação de um sistema de avaliação que pudesse aferir e/ou acompanhar o padrão de desempenho, visando o alcance e/ou visando assegurar “a melhor qualidade possível” como mencionada nas diretrizes definidas pelo plano nacional.

No entanto, em 1976 ocorreu a primeira avaliação dos cursos de mestrado e doutorado existentes no Brasil. Considera-se, então, que a partir dessa data tem-se o marco inicial de implantação do “Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação”, cujo foco era aferir o nível de qualidade dos estudos pós-graduados, considerando a evolução quantitativa e os problemas/as carências/as fragilidades. Amplia-se também o protagonismo da Capes em relação à pós-graduação nacional, especialmente no que tange ao acompanhamento do desempenho. As principais características da avaliação implantada naquela época foram: periodicidade anual; avaliação em separado dos cursos de mestrado e de doutorado; adoção de uma escala de cinco conceitos (A, muito bom; B, bom; C, regular; D, fraco; E, insuficiente); consideração dos resultados da avaliação como informação reservada, restrita ao âmbito das agências federais (BRASIL, CAPES, S/D.a). Nesse sistema já foram implantadas as “comissões e a avaliação por pares”²² (FURTADO e HOSTINS, 2014, p. 17).

Esse sistema passou por mudanças contínuas e periódicas e sua estrutura e funcionamento foram se ajustando às exigências decorrentes do avanço e da expansão da pós-graduação. Nesse sentido, em 1980, foram incluídas visitas de

²² Consultores *ad hoc* indicados por representantes da comunidade acadêmica (BRASIL, CAPES, 2011, p. 31).

consultores aos programas como parte do processo de avaliação; em 1982, foram remetidos aos programas de pós-graduação os relatórios de avaliação de seus respectivos cursos, sendo a divulgação desses resultados restrita à esfera das agências governamentais e de cada instituição e programa em particular (BRASIL, CAPES, S/D.a)

Em 1982, foi aprovado o II Plano Nacional de Pós-graduação, com vigência de quatro anos – de 1982 a 1985, cujo objetivo principal centrava-se “na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores públicos e privados” (BRASIL, II PNPG, 1975, p. 177). O plano aponta os problemas estruturais pelos quais passava a pós-graduação e considera que mesmo com as dificuldades, esse sistema de ensino consolidou-se, tanto em termos de institucionalização quanto em termos de considerável qualidade. E embora esses itens tenham se destacado, informa que ainda havia questões institucionais que precisavam ser estruturadas a fim de assegurar a continuidade do desenvolvimento e da qualidade.

Nesse sentido, os objetivos básicos orientavam-se para “a solução dos problemas considerados centrais e que condicionam o desempenho e o aperfeiçoamento do sistema de pós-graduação”. O “primeiro desses problemas é a questão da qualidade, manifestada seja nos profissionais formados, seja nas pesquisas realizadas”, sendo assim, “todos os esforços de consolidação e de desenvolvimento implícitos [...] 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” (Idem, p. 185). Esses mecanismos atrelados à qualidade visavam diretamente à destinação de recursos públicos de financiamento do sistema. Assim, ao propósito de “apoiar prioritariamente a consolidação do bom e do promissor” (Idem), ajustava-se à finalidade: “a excelência constitui vocação específica do sistema de pós-graduação” (Idem, p. 183).

Ainda a esse respeito, o plano expressava que a

ênfase na qualidade dependerá, na sua operacionalização, do aumento gradativo da eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação quanto ao desempenho dos programas de pós-graduação; do estabelecimento de critérios e de mecanismos de avaliação conhecidos e aceitos como legítimos pela comunidade; e do comprometimento com os resultados, na hora da utilização dos instrumentos de ação de que dispõem as agências de fomento. 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 (Idem, p. 185).

Nota-se a centralidade na questão da qualidade e na consolidação de um sistema de avaliação da pós-graduação. E para as quais se tornava importante, de acordo com o II PNPG, a participação ativa da comunidade e de todos os componentes do sistema. Como instrumento nesse processo, propõe-se que participem “consultores científicos para cada especialidade cujos pareceres, bem como os critérios utilizados, serão levados aos conhecimentos dos programas avaliados” (Idem, p. 187).

O plano orienta, também, no sentido de que caberia às universidades zelar pela qualidade de seus cursos de pós-graduação, fortalecendo o que é bom e promissor, desestimulando os que não têm maiores possibilidades de recuperação. Para tanto, deveriam realizar, periodicamente, avaliações críticas do seu desempenho e de sua própria produtividade.

Outra questão se destaca nesse plano, em comparação ao anterior: se antes a centralidade situava-se na formação qualificada em nível superior, especialmente para o exercício da docência nas universidades, o II PNPG propõe que as funções da pós-graduação *stricto-sensu* transcendam à “demanda imediata de mão-de-obra altamente qualificada” (Idem, p. 186) e busquem, no fortalecimento qualitativo, enfatizar o objetivo de formar pesquisadores (Idem, p. 188).

E ainda acerca do sistema de avaliação, durante a vigência do II PNPG, em 1984 foi adotada, pela Capes, a periodicidade bienal²³ para avaliação dos programas, em substituição à anual e em 1985 teve início a divulgação ampla dos resultados da avaliação, que passaram a ser objeto de publicações periódicas retratando a evolução do desempenho do conjunto de cursos avaliados (BRASIL, CAPES, S/D.a).

O III Plano de Pós-graduação (BRASIL, III PNPG 1986-1989) reforça os propósitos dos dois primeiros – a institucionalização e a formação de profissionais de alto nível; a avaliação do desempenho e a busca da qualidade e a formação do pesquisador; respectivamente do primeiro e do segundo plano – e visa à institucionalização e à ampliação das atividades de pesquisa como condição indissociável da pós-graduação, a ser realizada nas universidades, o aperfeiçoamento

²³ Essa periodicidade foi mantida até 1998, quando o período das avaliações passa a ser trienal; em 2014, a proposta de avaliação passou a adotar o período quadrienal (VOGEL; KOBASHI, 2015, p. 4).

e a consolidação da estrutura instalada para a formação de docentes e pesquisadores; e a integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (BRASIL, III PNPG, p. 193-194). Esse plano destacou “a universidade como ambiente privilegiado para a produção e criação do conhecimento, através da pesquisa e da pós-graduação, enfatizando seu papel no processo de desenvolvimento nacional” (Idem, p. 194). Tais propósitos configuram-se nos objetivos gerais desse plano.

Nota-se a relevância sobre a pesquisa no III PNPG como consequência da vinculação deste ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, que, por sua vez, traduzindo o espírito da época, determinava como meta a conquista da autonomia nacional e “caberia à pós-graduação formar o quantitativo de cientistas necessário para que fosse atingida, pelo país, a plena capacitação científica e tecnológica, reconhecidas como condições necessárias para assegurar a independência econômica”. No entanto, apesar da alteração no foco principal, “a intenção não foi suficiente para superar a tradição da pós-graduação, fortemente centrada na docência” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1346).

No que respeita ao processo de acompanhamento e avaliação, o III PNPG informa que este se constitui de uma “aprendizagem contínua de como fazer a pós-graduação” (BRASIL, III PNPG, p. 196) e apresenta dados que ilustram os avanços nesse nível de ensino, considerando positiva a evolução da qualidade dos cursos, da implantação à data de elaboração do plano. Com base nos dados, destaca também a heterogeneidade como característica do sistema de pós-graduação, em termos de desempenho acadêmico-científico, e atribui a essa especificidade a persistência de alguns problemas detectados, dentre eles, a baixa produtividade, que compromete a qualidade na formação dos recursos humanos, e outros pontos de estrangulamento, a saber:

diferenciação na evolução das áreas de conhecimento [...]; carência de pesquisadores com formação interdisciplinar; elevado grau de saturação de parte do sistema de pós-graduação, observando-se um número excessivo de orientandos para os pesquisadores disponíveis para orientação; elevado índice de evasão de alunos; problemas de seleção de alunos; elevado tempo médio de titulação (BRASIL, III PNPG, p. 199).

O III PNPG acrescenta a esses pontos que, apesar da vertiginosa expansão,

a população nacional de cientistas ainda é insuficiente para atender às necessidades de desenvolvimento da sociedade brasileira, que “a pós-graduação a sua própria demanda de pesquisadores e docentes-doutores” e que para “atender às necessidades de formação de pessoal qualificado para viabilizar as metas nacionais de desenvolvimento científico e tecnológico e tornar o país internacionalmente competitivo, o esforço nacional de pós-

graduação precisaria ocorrer numa intensidade superior à demanda [...] ou imediatamente previsível, do mercado de trabalho (Idem, p. 205).

A fim de alterar essa situação, o plano apresenta diretrizes e estratégias em que o estímulo à investigação científica e tecnológica, a consolidação das universidades como centros de pesquisa e a garantia da qualidade dos cursos fossem assegurados por recursos que mantivessem a infraestrutura e financiassem as ações. Além disso, e principalmente, que estivesse garantida a participação da comunidade científica em todas as instâncias do sistema a fim de que a qualidade pudesse ser mantida e ampliada.

No início dos anos 1990, segundo Osmar Fávero (1999 apud KUENZER e MORAES, 2005, p. 1.346), “tornou-se claro tanto para a agência de fomento quanto para a comunidade acadêmica, o esgotamento dos paradigmas vigentes da avaliação e a urgência em criar um novo modelo avaliativo”, pois já não era possível avaliar a pós-graduação baseando-se em critérios considerados ultrapassados por terem sido estipulados na década de 70. Destaca-se que, no período de 1990-2005, não houve um Plano Nacional de Pós-graduação em vigência. Houve discussões que se desenvolveram em torno da formulação do IV PNPG cuja consecução de fato não ocorreu “em face de várias restrições, entre elas a orçamentária” (Ibidem, 1.347). No entanto, “suas diretrizes foram adotadas pela Capes: ênfase na expansão do sistema, na inserção do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e apresentação de propostas de mudanças no processo de avaliação” (VOGEL, 2015, p. 51). Nesse sentido, ocorreram ações visando reestruturar o sistema de avaliação:

De 1990-1994, foram realizadas discussões sistemáticas sobre aspectos relacionados com a elevação do padrão de desempenho dos cursos, maior uniformidade adotados pelas diferentes comissões de avaliação e redefinição dos critérios de qualidade correspondentes a cada área; em 1996-1997, realização de estudos e seminários (regionais e nacional), voltados para a reformulação do sistema nacional de avaliação²⁴; em 1998, ocorre a definição e a implantação do modelo de avaliação na forma como é adotado na atualidade; e, por fim, a partir de 1999, inicia-se o processo de constante aperfeiçoamento do sistema, a fim de acompanhar a complexidade e a expansão da pós-graduação, sendo, desta forma, incorporados, anualmente, novos elementos, tanto instrumentais quanto conceituais (BRASIL, CAPES, S/D.a).

²⁴ Participação de uma comissão de especialistas internacionais, cuja missão era “fazer uma avaliação do sistema de avaliação de programas de pós-graduação mantidos pela agência” (BRASIL, 1997 apud VOGEL, 2015, p. 2).

Especificamente em 1998, o sistema de avaliação sofreu alterações radicais, pois tanto o MEC quanto a Capes manifestavam descontentamento desde 1996, considerando que o sistema já não avaliava mais nada e que

a distribuição ideal de conceitos, aquela pirâmide que coloca um pequeno número de programas em cima e a grande massa embaixo, tinha sido praticamente invertida. A mudança radical almejada pela CAPES tinha por objetivo endireitar a pirâmide, o que permitiria uma maior discriminação entre os programas. Essa política rompeu com quase vinte anos de tradição. O sistema anterior primava pelas relações cordiais; o princípio hierárquico regia um campo onde – mesmo se alguns (embaixo) resmungassem de vez em quando – havia uma solidariedade, uma identificação com o modelo. Era uma situação que, na opinião de algumas pessoas, levava à complacência e à acomodação; na opinião de outras, estimulava a excelência da pós-graduação num clima de relativa cooperação e respeito mútuo (FONSECA, 2001, p. 264).

Ainda segundo Claudia Fonseca (Idem), com o novo modelo de avaliação “a CAPES visava uma ruptura e atingiu seu alvo”, pois quase a metade dos programas não se satisfizeram com os resultados da avaliação e recorreram para que fossem reavaliados, o que gerou um clima tenso, marcado pela desconfiança e concorrência.

Fonseca (Idem, p. 265) também informa que a noção chave do novo processo de avaliação era a noção de “*peer-group audit* – avaliação por pares”. O que conferia à comunidade acadêmica participar efetivamente do sistema de avaliação por meio de representantes eleitos por suas respectivas áreas, compondo assim os comitês. Esses comitês já existiam anteriormente. O que mudou foi o modo como os membros desses comitês deveriam agir. Antes, eles recebiam todas as informações sobre os programas reunidas em um só documento e eram autorizados a levá-las consigo; todos tinham o tempo máximo de dois meses para analisar os documentos e fazê-los circular, via postagem, entre os outros membros; por fim, deviam chegar à próxima reunião com as fichas preenchidas e suas notas definidas. Nesse momento, eram analisados os resultados e conferidas as classificações aos programas a partir da comparação das notas, até que se chegasse a um consenso.

O novo sistema adotou outra estratégia. Ao final de 1997 a Capes divulgou a nova ficha de avaliação, preparada por assessores designados pela agência, e os membros do comitê da comunidade acadêmica foram convocados para se familiarizar com o novo formato, devendo considerar, no critério de avaliação, seis quesitos: proposta do programa, corpo docente, atividades de formação, linhas de pesquisa, defesas de tese e produção intelectual. Cada quesito tinha quatro itens que deviam ser avaliados numa escala de 1 a 4. Para cada item os membros do comitê deviam:

1) determinar pesos para cada quesito e, dentro de cada quesito, a cada item; 2) estabelecer os critérios numéricos para a atribuição de conceitos a cada item. Essas duas operações juntas deveriam garantir uma fórmula matemática que produzisse o conceito final do programa, de 1 a 5. Após isso, 3) projetar critérios de excelência para os programas com nota 5, que, submetidos à nova etapa de avaliação poderiam, excepcionalmente, ser classificados em 6 ou 7 (FONSECA, 2001, p. 266).

Segundo José Silvério Baía Horta e Maria Célia Marcondes de Moraes (2005, p. 106), nesta última etapa da avaliação com objetivo de classificação dos programas com notas mais elevadas, 6 ou 7, há um redirecionamento do foco e “não se avaliam os indicadores do programa como um todo (teses e dissertações; atividades de pesquisa; formação; grade curricular; atividades docentes; publicações nacionais etc.), mas os dos grupos de pesquisa que atuam em seu interior”. Ou seja, o que se avalia é a produção no interior dos programas e, nesse sentido, produtos e produtores ganham ênfase. Desta forma, a produção bibliográfica e, especialmente a inserção internacional dos docentes, configurada nas participações individuais ou em grupo, em publicações, em eventos e em outras atividades internacionais têm significativa preponderância.

Além dessas questões, segundo Kuenzer e Moraes (2005, p. 1347), o novo sistema de avaliação

introduziu a ideia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado.

E, ainda Kuenzer e Moraes (Idem, p. 1.347-1.348) consideram positiva a centralidade ter se fixado na pesquisa e no seu caráter de cientificidade, entretanto também destacam dois problemas: “a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado” e “as exigências relativas à produção acadêmica”. Segundo as autoras, com relação ao primeiro dos problemas apontados, “a exacerbação quantitativista”, a Comissão da Área da Educação buscou privilegiar aspectos qualitativos do material avaliado (especialmente a produção docente e discente) e não considerou os indicadores quantitativos por si mesmos, de forma isolada e independente, como condições

necessárias e suficientes para classificação dos programas. No entanto, dizem as autoras,

a qualidade da produção – o verdadeiramente relevante – dificilmente pode ser mensurada, porquanto ainda não se descobriu uma fórmula razoável e rápida para avaliar a qualidade em termos do impacto social e científico dos produtos na qualidade de vida, na democratização social e econômica, na preservação do ambiente e assim por diante. A avaliação qualitativa reclamaria, também, a leitura de artigos e livros, além de teses e dissertações (Idem, p. 1.348).

Tal tarefa tornar-se-ia complexa, considerando o volume de Programas em Educação recomendados pela Capes, portanto, consideram estas autoras que o modelo de avaliação ganha dimensões formais que nem sempre retratam a realidade do que de fato ocorre no interior dos programas.

Com relação ao segundo dos problemas, “as exigências relativas à produção acadêmica”, o resultado foi

um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requeitada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta. Deste modo, formas legítimas de produção, como coautorias e organizações de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas –, banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a Educação (Idem).

Corroborando com essa questão, Fávero (2009, p. 316) informa que, além dessa intensificação da produção acadêmica, a agência passou a “pesar e a medir os vários produtos pela *Qualis* periódicos, *Qualis* eventos, *Qualis* livros, provocando uma corrida para publicar e uma verdadeira inflação de coletâneas e multiplicação de periódicos, [...] também em linguagem virtual”, resultando no evento que tem sido denominado síndrome do “*publish or perish*” (SGUISSARD, 2006, p. 75; VOGEL e KOBASHI, 2015, p. 8; FONSECA, 2001, p. 271; PNPG 2005-2010, p. 127) – uma espécie de “taylorismo intelectual” (VOGEL e KOBASHI, Idem; PNPG 2005-2010, p. 127), em um “clima que privilegia a quantidade da produção em detrimento da qualidade” (FONSECA, Idem)²⁵.

²⁵ Embora haja muitos estudiosos que considerem a existência de “produtivismo” na avaliação da pós-graduação, há outros que questionam esta afirmação. Macedo e Souza (2010), analisando os dados da avaliação trienal 2004-2006, constataram haver correlação entre a média de produção docente e a avaliação final dos programas (por haver, inclusive, variação de médias desta relação produção/avaliação em todos os estratos). As pesquisadoras constataram não haver excesso de produção, mas equilíbrio, se considerada a produção em números tabelados, e não por produtos brutos, por estrato, devendo ser considerada a média mediana e não a média bruta de produção por produto no interior do programa.

A fim de melhor definir o que significa “Qualis”, são tomadas por referência as considerações de Rita de Cássia Barradas Barata (2016, p. 15), que informa a necessidade do Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) em qualificar a produção dos programas e não mais apenas contabilizar o número de artigos publicados. Com o número expressivo de produção no interior dos programas, o que torna inviável avaliar a qualidade dos produtos, optou-se pela classificação dos veículos de divulgação da produção científica. Desta forma, a aceitação de um artigo por periódico de credibilidade no cenário nacional de certo modo já indicaria a sua qualidade, e sendo um periódico de circulação internacional, cujos processos seletivos seriam mais competitivos, indicariam qualidade e relevância do artigo publicado.

Em dezembro de 2004 foi publicado o Plano Nacional de Pós-graduação para o período de 2005-2010, podendo ser considerado de fato o IV PNPG, em função de não ter sido homologado o anterior que fora discutido. Esse plano “incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira”, cabendo à pós-graduação, como parte desse sistema, “produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir [...] para o processo de modernização do país” (BRASIL, PNPG 2005-2010, p. 8). E complementa considerando esse nível como uma das “realizações mais bem sucedidas no conjunto do sistema de ensino do país”. O sucesso desse desempenho credita-se à “mobilização permanente da comunidade acadêmica nacional” e ao “processo contínuo de integração com a comunidade científica internacional, orquestrado e apoiado pela CAPES e CNPq” (Idem). E atribui-se o bom desempenho da pós-graduação, principalmente, ao planejamento implantado que, desde cedo, incorporou um sistema de avaliação institucional vinculado ao financiamento pelo poder público.

Dentre os objetivos fundamentais deste PNPG é afirmada “a expansão do sistema de pós-graduação que leve ao expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial” (Idem, p. 9). Tal propósito coaduna com os planos anteriores ao ratificar o cerne da formação de profissionais qualificados, tanto para o ensino na educação superior, quanto para fomento do desenvolvimento econômico do país. Os demais objetivos definidos para os anos de vigência do plano foram: “o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de

inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos” (Idem, p. 59).

Dois pontos destacam-se nestes objetivos: “a formação de docentes para todos os níveis de ensino” antecipa a relação entre a pós-graduação e a educação básica, o que foi regulamentado posteriormente pela Lei n. 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação, cujas metas 15 e 16 versam sobre a formação docente da educação básica em nível de pós-graduação. O outro ponto, “a formação de quadros para mercados não acadêmicos” evidencia, assim, o investimento do Estado em mestrados não acadêmicos, ou mestrados profissionalizantes. No que tange a essa expansão e diversificação, o PNPG 2005-2010 (Idem) considera que essas deveriam ancorar-se “na qualidade, na estabilidade e na pertinência” e que, para tanto, tal perspectiva exige que “o sistema de pós-graduação seja mais dinâmico e capaz de incorporar novos indicadores ao processo de avaliação [...]”.

Nesse sentido, o PNPG 2005-2010 (Idem, p. 62-63) determinou que a pós-graduação fosse “avaliada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade” e que os índices propostos enfatizassem a produtividade de orientadores e orientandos e refletissem a relevância do conhecimento novo – sua importância e impacto para o mundo globalizado e competitivo. Assim, a pós-graduação devia ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa, pelo número de doutores que saíssem da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado (o que deveria ser levado em conta na classificação dos programas) e pela interação com o setor empresarial (com a especialização dos funcionários das empresas através dos cursos de Mestrado) indicando, desta forma, inserção da pós-graduação na sociedade. Como critérios no processo de avaliação, o PNPG 2005-2010 sugere:

Preservação do sistema nacional de avaliação de qualidade da pós-graduação brasileira, como um sistema de certificação e referência para a distribuição [de recursos]; manutenção da periodicidade das avaliações, assim como o sistema de aquisição de dados nos moldes do DATA-CAPES; consideração de impacto e relevância na fronteira do conhecimento ao avaliar-se a produção científica [pela visibilidade e contribuição para o conhecimento]; avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social [...]; incentivo à inovação [...] e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado [...]; a avaliação de cada área deverá também ser expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional; fortalecimento das atuais atribuições dos órgãos superiores da CAPES, principalmente as referentes à avaliação, autorização de cursos

novos e o seu recredenciamento, com vistas à manutenção do Sistema Nacional de Pós-Graduação; identificação, por meio do processo de avaliação, das questões ou problemas relevantes para a orientação e indução da expansão e desenvolvimento da pós-graduação nacional; indução da pós-graduação, mediante constante atualização dos indicadores empregados [...]; diversificação do sistema de avaliação de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de pós-graduação; introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado, incluindo na avaliação produtos até hoje subavaliados, como os livros, nas áreas de Humanidades, patentes e tecnologias, nas áreas pertinentes e, em especial no caso dos Mestrados Profissionais, o destino dos egressos; maior transparência do sistema, que deverá ser mais amigável e completo e que, com a recomendação que paulatinamente se tornará mandatória de que os programas tenham páginas web com conteúdos científicos, deverá também passar a ser um instrumento de difusão de conhecimento (BRASIL, PNPG, 2005-2010, p. 63-65).

O que se infere desses critérios é que o sistema passou por alterações, tendo sido ampliadas as ações e o campo de avaliação. Também está claro o delineamento de um novo patamar para a pós-graduação, ao se investir em um processo de internacionalização. E, segundo Regina Célia Linhares Hostins (2006, p. 151) é evidente o posicionamento assumido pela Capes, pois para impulsionar esse processo “é necessário induzir os Programas à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo, tal como funciona a lógica do setor corporativo-empresarial”, assim como o que se almeja para a pós-graduação dentro do sistema capitalista de produção/importação/exportação do conhecimento.

Quanto a ser “amigável”, certamente há controvérsias, pois se o que se pretende é alcançar a qualidade, a avaliação é necessária para que se conheça o nível de desempenho bem como para que se possam destinar e distribuir os recursos com mais objetividade. Além disso, não se pode negar que serve aos propósitos de premiar aos que atendem às metas ou estimular para que todos busquem alcançar as metas e se manter em um nível exigível de desempenho. No entanto, o conceito de qualidade traz em si ambiguidades se forem considerados o nível de ensino em questão e os atores a ele relacionados – a comunidade acadêmica e o agente avaliador. De acordo com Virgilio Alvarez Aragón (1998, p. 33), no interior dos grupos acadêmicos, a qualidade é produto de uma forma particular de ver a ciência, sua produção e ensino e, desta forma, os critérios a serem considerados dependerão da coesão interna entre os agentes; em contrapartida, quando o maior interessado é o financiador, como o Estado no caso do Brasil, a qualidade estará diretamente relacionada ao melhor aproveitamento dos recursos por ele outorgados, a partir de suas agências e agentes. Assim, os pressupostos de qualidade não são os mesmos.

Com efeito, pode-se dizer que o que sobressai é o papel do Estado avaliador, cujo propósito é alcançar a contrapartida dos investimentos financeiros e alavancar seus projetos de desenvolvimento. No caso brasileiro, em que a maioria dos programas é financiada pelo poder público, a avaliação é condição para sua existência e a recusa sequer é aventada.

Em face da centralidade da avaliação na gestão da pós-graduação pela Capes, o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG, 2011-2020) dedica-lhe um capítulo inteiro. E neste capítulo, o PNPG apresenta a caracterização e modos de funcionamento da pós-graduação e, além disso, apresenta suas distorções e necessidades de ajustes, bem como as recomendações para continuidade de operacionalização e de aperfeiçoamento do sistema.

De acordo com o PNPG 2011-2020, o sistema de avaliação da pós-graduação é uma experiência bem sucedida e caracteriza-se por três eixos, a saber:

1 – ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas (BRASIL, PNPG 2011-2020, V.1, p. 125).

O PNPG 2011-2020 (Idem) informa, também, que ao longo da existência da pós-graduação dois sistemas de avaliação estiveram em vigor objetivando a classificação dos cursos e programas. No primeiro, a classificação conceitual era alfabética de “A” a “E”, sendo considerados cursos de padrão internacional os contemplados com o conceito A. A partir de 1997, passou a vigorar a escala numérica de 1 a 7 e os cursos considerados de padrão internacional são os classificados com os conceitos 6 e 7. (Ibidem). Destaca-se que, segundo Michely Jabala Mamede Vogel e Nair Yumiko Kobashi (2015, p. 4), os programas que receberem notas 1 e 2 não são autorizados a iniciar seu funcionamento e os que já funcionam, caso venham a receber tais notas, são descredenciados, pois 3 é a nota mínima para implantação e funcionamento de um programa; aos excelentes, é atribuída a nota 7²⁶. Tais notas

²⁶ Os artigos 2º e 4º da Portaria n. 013, de abril de 2002, informam que a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, são concedidos pelo MEC por prazo determinado, baseando-se em parecer do Conselho Nacional de Educação que se fundamenta nos resultados da avaliação da Capes. Uma vez referendados pelo CNE e homologados pelo MEC, tais resultados têm implicações diferentes para os programas que tenham obtido nota igual ou superior a 3 (três) ou nota inferior a 3 (três), interferindo nas condições de funcionamento dos cursos. (BRASIL, MEC, 2002, p. 1).

compõem o sistema de avaliação classificatório instituído pela Capes para avaliar dois processos: os programas de pós-graduação existentes e as propostas de novos cursos nesse nível de ensino.

Embora sólido e reconhecido, nacional e internacionalmente, o sistema de avaliação é alvo de constantes ajustes a fim de melhor atender ao seu fim: acompanhamento do desempenho e da qualidade, visando à alocação adequada dos recursos de financiamento. Segundo Cláudio de Moura Castro e Gláucio Ary Dillon Soares (1983, p. 64), “a origem da avaliação da Capes responde à necessidade de alocar mais bolsas aos melhores programas – avaliar cursos e não candidatos”. Ainda informam que a matéria-prima original do sistema era a coleta de dados para o julgamento dos cursos. Aos funcionários da Capes cabia a coleta dos dados a fim de reunir informações sistemáticas sobre os cursos; aos consultores externos cabia a avaliação dos dados a fim de emitir o julgamento dos cursos e também verificar possíveis falhas no processo para que fossem corrigidas e permitissem aperfeiçoar o sistema (Idem).

O cerne do sistema de avaliação da Capes iniciou, então, com a combinação de parâmetros acadêmicos – produção de livros e *papers*, dissertações e teses de teor acadêmico etc. – e critérios quantitativos. Ao longo dos anos foram introduzidos outros critérios: a nucleação e a solidariedade, devendo os Comitês se atentarem para a capacidade ou o interesse dos programas mais fortes cooperarem com e ajudarem os mais fracos; a valorização do doutorado, consumada nos anos 90 quando o sistema federal passou a favorecer mais a contratação de doutores; a distinção de programas de vocação regional, com oferta exclusiva de cursos de mestrado, e os de vocação nacional e internacional, com oferta de mestrado e doutorado; por fim, a introdução do “Ranking Qualis” para as revistas acadêmicas (BRASIL, PNPG 2011-2020, V. 1, p. 126).

Ainda o PNPG 2011-2020, discorrendo sobre a diversificação no interior da pós-graduação, argumenta que o sistema de avaliação deveria considerar essa diversidade refinando parâmetros e critérios, uma vez que estes são utilizados em áreas com culturas diversas – as das ciências naturais, as tecnológicas e as das ciências humanas. O que tem prevalecido é a hegemonia de culturas, critérios e procedimentos das ciências naturais sobre as demais. Bem como tem tido prevalência do “*paper* e [d]o livro sobre as criações e os inventos”. Além disso, a “periodicidade das avaliações”, é excessivamente curta para as necessidades dos programas, que

mal têm tempo para implementar as mudanças e adensar propostas e resultados (Idem, p. 127).

Como princípios a nortear o sistema de avaliação da pós-graduação na década de vigência do PNPG 2011-2020 (Idem, p. 127-128), o plano define “a diversidade e a busca pelo contínuo aperfeiçoamento, que deverão ser observados pelos Comitês e as instâncias superiores”. Acerca da diversidade, informa que o sistema de pós-graduação é “constituído por um conjunto de universidades, com propostas e perfis diversos, tendo autonomia para criar ou fechar cursos”, mas que, no entanto, dependem do “financiamento da CAPES e do seu Ranking, que lhes atribui selo de qualidade”. Dentro desse conjunto, o plano informa que as universidades se caracterizam em dois tipos: as humboldtianas e as não-humboldtianas. As primeiras são “conhecidas por patrocinares a união indissolúvel entre o ensino e a pesquisa” e as segundas apresentam-se com o perfil de “menos vocação acadêmica e maior proximidade com o mercado, e, por vezes, com o setor produtivo”. Com naturezas diferentes, ambas respondem por demandas e necessidades diferentes:

num extremo, a necessidade de formar professores e pesquisadores voltados para o sistema de ensino e de pesquisa; noutra extremidade, a necessidade de formar quadros e técnicos altamente especializados para os setores público e privado. Em consequência, seria preciso criar mais de um sistema de avaliação e depurar diferentes critérios de teor acadêmico, ajustados para as diferentes situações e necessidades [...].

Quanto à periodicidade, o plano recomenda periodização mais longa, ou seja, 5 (cinco) anos ou mais, para os cursos avaliados com as notas 6 (seis) e 7 (sete), sem risco de rebaixamento ou punição; e, para os demais, avaliações em espaçamentos menores, ou seja, sendo mantidas as avaliações trienais, com vistas a acompanhamento e monitoramento. E para todos, independentemente de classificação, deverão ser introduzidos critérios para avaliação da qualidade semelhantes ao “sistema inglês, em que os professores e pesquisadores escolhem suas quatro ou cinco melhores produções do período e as submetem ao escrutínio dos avaliadores”. Além disso, para os programas cujas notas os situem no topo do sistema o plano também recomenda a “contratação de consultores internacionais, tanto para monitorar o sistema de avaliação da CAPES, tomando a agência como objeto e alvo”, quanto para acompanhar a avaliação desses cursos, “assessorando o CTC e os Comitês” (Idem, p. 128-129).

O que se nota nesse PNPG são a ampliação e o aperfeiçoamento do sistema de avaliação já consolidado, com vistas a manter em destaque, na educação nacional, a pós-graduação notoriamente reconhecida. Além disso, propõe o plano a integração desse nível de ensino com o setor empresarial e a sociedade (Idem, p. 17), principalmente a partir do núcleo central da pós-graduação: a pesquisa, que deve ser organizada em torno de temas conforme sua relevância para o país (Idem, p. 18). Entretanto, mesmo destacando o papel da pesquisa, o plano traz uma novidade ausente nos planos anteriores: a preocupação com a educação básica – tanto no que respeita à questão da qualidade, quanto à questão da formação do professor.

Nesse sentido, ao objetivo expresso nas páginas iniciais, “definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil” (Idem, p. 2), há a informação da concomitância com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE)²⁷ e de que este contemplará as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, por ser o PNPG parte integrante do PNE. Com efeito, delineiam-se novos compromissos para a Capes, que, inclusive, já inseriu em seus quadros uma “Diretoria de Educação Básica” (Idem, p. 21). Quanto à pós-graduação, pretende-se que possa contribuir para a solução dos problemas enfrentados pela educação básica de modo que este nível inicial de ensino alcance a qualidade.

A respeito dessa nova relação da pós-graduação com a educação básica, tratada como assunto estratégico e um novo desafio, o PNPG 2011-2020 dedica um capítulo inteiro, em que analisa a situação e propõe metas de ação. Dentre elas, destaca-se a formação do professor, o que se conclui estar em consonância com o previsto na meta 16 do PNE, que define a necessidade da formação em nível de pós-graduação a, no mínimo, 50% dos professores da educação. O que se espera é que essa formação também atenda ao objetivo da pós-graduação de qualificar, além da docência, também o pesquisador.

A respeito desta última, versa o item seguinte.

1.3 Formação do pesquisador

²⁷ O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, e terá vigência de 10 anos: 2014-2024. A pós-graduação é contemplada nas metas 13, 14 e 16.

Segundo Jorge A. Guimarães (apud BRASIL, CAPES, 1996, p. 10), em nosso país iniciativas mais antigas acerca da institucionalização de atividades técnico-científica e profissional datam da chegada da família real em 1808, que, no entanto, não se firmaram como unidades de pesquisa ou de formação do pesquisador. Posteriormente, os institutos, que surgiram ao final do século XIX e início do século XX, tinham suas atividades voltadas para problemas pontuais referentes à economia exclusivamente agrícola e às situações de saúde pública. Tais institutos tinham atuação limitada e não se desenvolveram em um nível de atividade científica que possibilitasse a formação de recursos humanos, os quais o país requeria e deles necessitava. Além disso, tais institutos eram dissociados da universidade, inexistente à época e, em consequência disso, na falta de segmento científico estabeleceu-se um inevitável ciclo vicioso:

constituía a própria causa da enorme escassez de recursos humanos qualificados para as atividades de e&T (educação, ciência e tecnologia); impossibilitava um maior envolvimento dos setores produtivos demandantes de P&D (pesquisa e desenvolvimento), e sustentava uma atividade industrial pouco competitiva. [Como resultado], tal ciclo continha e limitava a participação da e&T nos projetos nacionais e retardou a incorporação desses elementos como marco de progresso na cultura [do país]. (GUIMARÃES apud BRASIL, CAPES, 1996, p. 10)

Esse quadro vigorou até os anos 1920 do século passado, quando ocorreram as iniciativas de criação das primeiras universidades. No entanto, pode-se dizer que apenas na década de 1950, com a expansão do projeto de desenvolvimento nacional iniciado nos anos 1930, e, especialmente, com a criação de órgãos públicos²⁸ relacionados a esse projeto, e que visavam a formação de pessoal qualificado para atender às demandas da economia, foi dado impulso para a organização de um sistema de ciência e tecnologia. Esse processo se consolida com a institucionalização da pós-graduação ao final da década de 1960 que, desde então, mostra-se como “elemento fundamental para propiciar a formação dos quadros técnico-científicos necessários à sustentação do desenvolvimento do país” (GUIMARÃES apud BRASIL, CAPES, 1996, p. 10).

²⁸ Aqui, refere-se ao Sistema Nacional de Informação (SNI), ao CNPq e à CAPES, criados em 1951; e ao BNDE (posteriormente BNDES), criado em 1952. Todos vinculados ao desenvolvimento econômico do país por meio da implantação do Sistema de Ciência e Tecnologia (C&T) (PACHECO, 2008, p. 3-4).

No caso específico do pesquisador em educação, há de se considerar como marco a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (Inep)²⁹, pois, dentre suas competências à época da sua criação, figurava “promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos” (SAVIANI, 2012, p. 293); para tanto, havia a necessidade de formação de pessoal qualificado para desenvolver tais procedimentos.

No entanto, apenas em 1952, quando Anísio Teixeira assumiu sua direção, este Instituto passou a dar mais ênfase ao trabalho de pesquisa, inclusive com a criação de centros de pesquisa. Nesse sentido, foram criados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede na cidade do Rio de Janeiro, e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), com sedes nas cidades de Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo. Todos esses centros funcionaram vinculados ao Inep (BRASIL, INEP, 2017) e foram fundamentais como espaço específico para o desenvolvimento da produção do pensamento educacional brasileiro, pelo fato de que até então os estudos em educação expressavam apenas os trabalhos isolados de alguns professores da área (GATTI, 1983, p. 3).

Segundo Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (1999, s/p), o CBPE foi pensado originalmente como um "Centro de Altos Estudos Educacionais" e se propunha a ser tanto um “centro de estudos e pesquisas sobre a realidade sociocultural e educacional brasileira”, como também, “um centro de formação de pessoal de alto nível para a educação, os especialistas, tal como os concebia Anísio Teixeira”. Inclusive, informa esta autora, no interior deste Centro funcionou um dos “primeiros cursos de pós-graduação para a formação de pesquisadores em ciências sociais, coordenado por Darcy Ribeiro, que dirigia a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais”, evidenciando, assim, que não só as questões especificamente voltadas à educação seriam contempladas.

²⁹ O Inep foi inicialmente denominado “Instituto Nacional de Pedagogia”, criado pela Lei n. 378/37 (artigo 39), no entanto, nem chegou a ser implantado. O Inep foi, de fato, criado/instituído pelo Decreto-Lei n. 580/38. Essa iniciativa deve-se a Lourenço Filho cuja sugestão foi acolhida pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema (SAVIANI, 2012, p. 292). Atualmente, o Inep ocupa-se do Sistema de Avaliação da Educação Nacional, utilizando os seguintes instrumentos: Censo escolar e superior; Avaliação dos cursos de graduação, com reconhecimento ou renovação; Avaliação institucional, a partir de informações cedidas pela própria instituição, por meio eletrônico e/ou avaliação *in loco*; Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos-Encceja (ABREU; LIMA JÚNIOR, 2016, p. 91).

No entanto, com a institucionalização da pós-graduação, através do Parecer 977/65, do CFE, esta passa a ser a instância privilegiada para a formação do pesquisador, e a universidade o local destinado a esta formação. A fim de orientar e normatizar esta formação, o Sistema Nacional de Pós-graduação, por meio dos Planos Nacionais elaborados para este nível de ensino, tem definido as diretrizes para consolidação deste processo, que é parte integrante da política de formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional.

Os sucessivos Planos Nacionais de Pós-graduação, que orientam a pós-graduação, expressam, nos objetivos e metas, a questão da formação do pesquisador. Contudo, é o último plano, em vigor, que define a formação de pesquisadores e cientistas como pilar básico do desenvolvimento científico e tecnológico de qualquer sociedade (PNPG 2011-2020, V. 1 p. 269) e informa a atuação da Capes no sentido de apoiar, financeiramente, esta formação para as instituições brasileiras (Idem, p. 283), contribuindo, efetivamente, para que a pós-graduação alcance os objetivos e as metas expressos nos planos nacionais desse nível de ensino e, conseqüentemente, proporcione importantes avanços para o Sistema Nacional de Pós-graduação.

No que concerne à área da educação a expansão da pós-graduação como locus de formação do pesquisador nesta área apresentava, no triênio 2010-2012, de acordo com o Documento de Área 2013, o volume de “205 cursos, sendo 120 de Mestrado Acadêmico, 62 de Doutorado e 23 de Mestrado profissional” organizados em “143 programas, 62 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 58 com Mestrado Acadêmico e 23 com Mestrado Profissional” (BRASIL, CAPES, 2013a, p. 1) Informa ainda este documento que a ampliação do número de cursos deu-se em todas as regiões administrativas, sobretudo na região nordeste.

Em termos quantitativos referentes especificamente à formação de pesquisadores na pós-graduação, Mestrado e Doutorado Acadêmico, no triênio 2010-2012, tem-se o seguinte desenho, conforme exposto na tabela 1:

Tabela 1 - Mestrado e doutorado

REGIÃO	TRIÊNIO 2010-2012						TOTAIS
	TITULADOS						
	2010		2011		2012		
	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	
Centro-Oeste	348	2347	532	2839	622	3175	9863
Nordeste	1261	6101	1535	7012	1798	7642	25349
Norte	173	1345	215	1503	264	1962	5462
Sudeste	7662	18819	8011	19880	8807	20894	84073
Sul	1770	7635	2028	8310	2421	9205	31369
TOTAIS	11214	36247	12321	39544	13912	42878	156116

Fonte: GEOCAPES, Dados 2013.

O que se pode inferir a partir destas informações é a evolução ascendente na formação de pesquisadores em todas as regiões do país³⁰. Contudo, ainda se destacam significativas diferenças quantitativas na titulação pós-graduada entre as regiões brasileiras, configuradas com os seguintes percentuais: região norte (3,5%), região centro-oeste (6,3%), região nordeste (16,2%), região sul 20,1% e região sudeste (54%). E, se o recorte for apenas referente à titulação em nível de doutoramento, apresenta-se a seguinte configuração, exposta na tabela abaixo:

Tabela 2 - Doutorado				
REGIÃO	TRIÊNIO 2010-2012			TOTAIS
	TITULADOS			
	2010	2011	2012	
Centro-Oeste	448	532	622	1602
Nordeste	1261	1535	1798	4594
Norte	173	215	264	652
Sudeste	7662	8011	8807	24480
Sul	1770	2028	2421	6219
TOTAIS	11314	12321	13912	37547

Fonte: GEOCAPES, Dados 2013.

Ainda neste nível de titulação apresenta-se a discrepância entre as regiões nacionais, evidenciando que a formação se concentra, em maior número, nas regiões mais desenvolvidas economicamente.

Se a observação se pautar em comparações percentuais, pode-se concluir que a Região Sudeste tituló 65,2%; a Região Sul, 16,6%; a Região Nordeste, 12,2%; a Região Centro-Oeste, 4,3%; e a Região Norte, 1,7% mestres e doutores no triênio

³⁰ A evolução ao longo do triênio situa-se nestes termos: a) doutorado: região norte, 6,5% 2010-2011 e 7,5% 2011-2012; região centro-oeste, 13% 2010-2011 e 5% 2011-2012; região nordeste, manteve 6% de um ano para outro; região sul, 5% 2010-2011 e 6% 2011-2012; região sudeste, 2% 2010-2011 e 3% 2011-2012; b) mestrado: região norte, 3% 2010-2011 e 10% 2011-2012; região centro-oeste, 6% 2010-2011 e 4% 2011-2012; região nordeste, 4,4% 2010-2011 e 3% 2011-2012; região sul, 2,6% 2010-2011 e 4% 2011-2012; região sudeste, 1% 2010-2011 e 2% 2011-2012. Observa-se que a região norte apresenta os maiores avanços, a região centro-oeste apresenta declínio e as demais regiões situam-se em nível de relativa estabilidade, com mediana entre 1 e 6%.

2010-2012. O que esses dados sugerem é a formação de novos pesquisadores, em todos os campos de conhecimento.

Quanto à área da educação, nesse triênio foram titulados, segundo dados da Capes divulgados em 2013 (CAPES, 2013c), 7.868 mestres e 2.226 doutores, em programas de pós-graduação, em cursos classificados como acadêmicos e profissionais e que apresentam diferentes especificidades, indicando a presença de multidisciplinaridade na formação dos pesquisadores nesta área de conhecimento.

Embora sejam dignos de reconhecimento, e mesmo de júbilo, os resultados quantitativos referentes à formação do pesquisador, sejam em outras áreas sejam na área do conhecimento em educação, não se pode deixar de considerar as condições em que se processa esta formação, inclusive pressupondo a necessidade de haver equilíbrio com o nível qualitativo necessário neste processo.

No que respeita ao tempo de formação dos pesquisadores, ou seja, à titulação de mestres e doutores, Balbachevsky (2003, p. 288-289) pondera que, a seu ver, é longo se comparado a outros países e que essa situação significa uma vida útil mais curta como pesquisador, limitando sua contribuição para a produção de novos conhecimentos e para a formação de novos pesquisadores. No entanto, para alterar esta situação: os períodos de bolsas foram reduzidos – no mestrado, dois anos, e no doutorado, quatro anos – e a Capes incorporou esse tempo como indicador de desempenho do programa, penalizando aqueles cujo tempo médio de titulação do pós-graduando ultrapasse os limites considerados aceitáveis.

Para Kuenzer e Moraes (2005, p. 1349-1350), a ação reguladora da Capes no tempo de titulação dos cursos faz parte da exacerbação quantitativista. Nesse sentido, o controle do tempo médio de titulação, articulado à política de concessão de bolsas, desempenhou importante papel redimensionando os excessivamente longos tempos para titulação. No entanto, resultou em uma problemática: o aligeiramento do mestrado se sobrepôs, em grande medida, à qualidade da formação. Além disso, o mestrado passou a ser considerado como formação inicial em pesquisa a ser complementada no doutorado, desconsiderando as possíveis fragilidades que podem estar presentes neste nível em função da inexperiência em pesquisa articulada a não rara fragilidade teórica anterior, o que, para as autoras, exigiria maior tempo de amadurecimento acadêmico.

Em face das exigências da Capes (em termos de avaliação e de concessão de bolsas), os programas de pós-graduação em Educação adotaram como meta titular

de qualquer forma e a qualquer custo – em 24 ou 48 meses – e, nesse processo, as condições reais de trabalho e mesmo de formação acadêmica dos alunos passaram a figurar em segundo plano. Essa situação, dizem as autoras, trouxe efeitos negativos perceptíveis, notadamente a fragilidade das dissertações que acabam pondo em risco a qualidade da formação na etapa seguinte, o doutorado.

Também Newton Cezar Balzan (2012, p. 828) considera problemática a questão da qualidade na produção acadêmica³¹ e a relaciona a dois fatores: o baixo nível de exigência por parte de alguns orientadores e a pressão da Capes pela redução do tempo de titulação. Este autor considera que um pouco mais de tempo daria condições para que as produções alcançassem níveis mais satisfatórios e, se de fato as agências de fomento optassem por exigir a redução de tempo em função do financiamento por bolsas, deveria ser dada, ao pós-graduando que não concluísse sua pesquisa dentro do prazo estipulado, a opção de prosseguir em suas investigações às próprias expensas.

Kuenzer e Moraes (2005, p. 1350) afirmam que esse percurso curricular confrangido pressupõe um aluno idealizado: preferencialmente os que já trazem experiências de participação em programas de iniciação científica e os que apresentem suficiente autonomia intelectual para dominar as categorias teórico-metodológicas em um ano e finalizar a pesquisa no ano seguinte.

Analisando em outro sentido, Gatti (2001a, p. 113) assevera que o tempo de conclusão, ou seja, de titulação de mestres e doutores, precisa ser considerado em parâmetros bem diferentes dos que têm sido definidos pelas agências governamentais e alguns setores acadêmicos. Para esta autora, é preciso “um olhar mais sensível” e ter, como referência, as questões como equidade e as condições de quem, atualmente, procura esse nível formativo, de quem poderá vir a procurá-lo, e dos objetivos dessas pessoas que são provenientes de diferentes segmentos sociais e setores do trabalho – “objetivos que são socialmente construídos e não pré-determinados abstratamente”. Ela informa que “há um fato social ocorrendo: cada vez mais os estudantes deste nível têm que arcar com os custos deste ensino e dividir seu tempo entre trabalho e estudo”. Assim, esse é um novo horizonte para os

³¹ A questão da qualidade na produção acadêmica também foi considerada por diferentes autores e dentre eles podemos citar Luiz Antônio Cunha (1979), Bernadete Gatti (1983; 1999), Guiomar Namó de Mello (1983), Acácia Kuenzer (2005), Mirian Jorge Warde (1992) e Marli André (2001; 2005; 2006; 2010).

demandantes da pós-graduação e, neste sentido, prazos rígidos – que afetam a avaliação e os fomentos – precisam ser repensados, considerando de forma mais democrática as possibilidades de acesso ao saber. O estudante da pós-graduação, futuro pesquisador em educação, que em sua maioria é, atualmente, não bolsista, têm outras condições quanto à dedicação de tempo aos estudos e nem por isso são menos qualificados. Fechar-lhes as portas, para a autora, “é criar mais um espaço de exclusão”, inserindo a pós-graduação na contramão da história social.

Apesar destas considerações, Gatti (2017) assevera que mesmo com o encurtamento de tempo de titulação e o movimento institucional de titulações em maior quantidade, não se pode deixar de considerar a necessidade de sustentabilidade teórico-metodológica dos estudos realizados no processo de formação de pesquisadores. No entanto, segundo esta autora, não há muitos estudos que sinalizem sobre a qualidade da produção científica na formação do pesquisador em educação.

A este respeito Foletto e Isaia (2017) e, também, Mainardes e Stremel (2019) nos informam que no Brasil, diferentemente do cenário internacional, é escassa a pesquisa sobre a formação de pesquisadores na pós-graduação, principalmente no doutorado. Folleto e Isaia (2017) empreenderam uma pesquisa a respeito da formação de pesquisadores em espaço grupal, ou seja, como partícipes em grupos de pesquisa. Neste empreendimento buscaram produções científicas nacionais e internacionais que enfocassem esta temática, o que as levaram à conclusão, apesar da escassez, dos benefícios do trabalho coletivo tanto para a formação quanto para a produção e a prática do pesquisador da educação.

Mainardes e Stremel (2019), embora enfoquem com mais especificidade a formação de pesquisadores para o campo da política educacional, apresentam interessante reflexão a respeito da formação de pesquisadores na pós-graduação em educação. Fundamentando-se em M. K. Merga, estes autores consideram a

formação de pesquisadores educacionais como o processo pelo qual os indivíduos adquirem as habilidades e os conhecimentos necessários para conduzir pesquisas no campo da educação de modo efetivo e ético. Envolve um processo contínuo de aprendizagem para além da conclusão da formação acadêmica formal, estendendo-se ao longo da carreira como pesquisador. A formação adequada de pesquisadores educacionais é vital por conta da contribuição que a pesquisa educacional apresenta para fundamentar as políticas e as práticas pedagógicas em escolas, faculdades e universidades. (MERGA apud MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 2-3)

Segundo estes autores, é importante haver uma cultura de formação de pesquisadores, forte e estruturada, pois a existência desta “é valorizada tanto por agências de fomento e patrocinadores de pesquisas quanto por estudiosos da formação de pesquisadores” (Idem, p. 4). Para eles, a estrutura organizacional dos programas de pós-graduação no Brasil, que lhes confere autonomia para definição dos currículos, organização acadêmica em áreas de concentração, linhas e grupos de pesquisa permite a observação da existência de uma cultura de formação de pesquisadores mais integrada e articulada, e, neste contexto, as linhas e os grupos de pesquisas têm adquirido papel essencial tanto no processo de formação de pesquisadores quanto na orientação das pesquisas de discentes e docentes (idem).

Entretanto, Mainardes e Stremel consideram que o pesquisador

não é um mero técnico e coleta e análise de dados, [necessitando, portanto], de uma formação que permita a aquisição do *habitus* científico, que inclui o domínio de fundamentos teórico-epistemológicos dos principais enfoques de produção de conhecimento da área específica e das questões metodológicas, éticas e políticas envolvidas no processo de pesquisa. (MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 5)

Defendem, estes autores, o papel da teoria no processo de pesquisa e, neste sentido, depreendem que “a formação do pesquisador demanda o domínio amplo e consistente das teorias que fundamentam as pesquisas em um determinado campo, bem como das disputas conceituais e ideológicas existentes” (Idem, p. 5).

Corroborando esta premissa, Jonatas Maia da Costa e Bernardo Kipnis (2014), afirmam que a educação, por não possuir um estatuto epistemológico, apoia-se em outras ciências, como a sociologia, a psicologia, a história, a antropologia etc., e a partir dos objetos destas ciências tenta chegar ao entendimento do contexto educacional. Para os autores, esta espécie de sincretismo faz da área da educação um campo frágil do ponto de vista epistemológico. Ponderam, no entanto, que o enfrentamento das questões complexas dos fenômenos sociais (educacionais) não comporta a simplicidade de um discurso ou método unívoco, e nem como única possibilidade o método positivo da ciência. Estes autores defendem

a exigência de emergir, no interior do debate epistemológico, o engendramento de uma “Epistemologia da Educação”, afeita ao rigor da produção do conhecimento baseado numa irrestrita consistência metodológica, mas que preserve uma pluralidade que, de um lado, possua base epistêmica e, de outro, conceda uma possibilidade praxiológica. (COSTA; KIPNIS, 2014, p. 22)

Para que esta premissa se concretize postulam pelo rigor e consistência na formação dos pesquisadores em educação e, neste sentido, o “debate epistemológico não deve ser objeto de estudo apenas em função da tradição curricular, [mas, situar-se como] ancoradouro da responsabilidade dos programas de pós-graduação com a excelência na produção do conhecimento” (Idem).

Ainda estes autores consideram a necessidade tanto de reconhecimento do sincretismo em torno das características epistemológicas da educação quanto do estudo da ciência, fundamentalmente a literatura clássica da filosofia e da história da ciência, mesmo havendo confronto com as especificidades (praxiológicas) da educação. A bibliografia dos clássicos da epistemologia pode conceder à educação o entendimento de que está na pluralidade e no sincretismo a base de seu debate epistemológico (Idem, p. 22-23). Para os pesquisadores em educação em formação, esta bibliografia encerra “uma ampla possibilidade de ver na história e na filosofia da ciência um percurso a ser trilhado em prol de seu amadurecimento formativo” (Idem, p. 24).

Também a respeito das questões epistemológicas e teórico-metodológicas na formação do pesquisador em educação, Hostins (2013) empreendeu estudo da avaliação trienal 2007 dos programas de pós-graduação *stricto sensu* considerados de excelência e com padrão internacional pela Capes, a fim de identificar o perfil epistemológico destes programas. O mapeamento foi centrado nos diferentes eixos de formação e na composição do *corpus* disciplinar que dá sustentação a uma determinada forma de preparar o pesquisador ou o docente de nível superior do país (HOSTINS, 2013, p. 415 e 416). Neste mapeamento, a autora analisou a estrutura curricular dos programas, objetivando identificar as tendências teórico-metodológicas que orientaram a formação dos pesquisadores e a organização curricular.

Segundo Hostins, os conteúdos privilegiados na formação do pesquisador em educação aglutinaram-se em seis grandes eixos teóricos: 1) Educação, Ensino e Formação; 2) Filosofia e Ciências; 3) História e Sociedade; 4) Pesquisa; 5) Políticas Educacionais; e 6) Sujeito, Linguagem, Cultura; e estes, de certo modo, expressam a abrangência do estudo do fenômeno educacional (Idem, 418-419). Nestes, dois são, segundo a autora, intimamente relacionados e centrais na formação do pesquisador em educação: Pesquisa e Filosofia e Ciências. O primeiro por “evidenciar o conhecimento produzido na área da educação” e o segundo “por definir esquemas

conceituais, categorias filosóficas e concepções de mundo, que nortearam o estudo da ciência e da filosofia e suas articulações com a educação” (Idem, p. 419).

A proximidade destes eixos, segundo esta autora, situa-se no fato de que no eixo Filosofia e Ciências a ênfase centrou, fundamentalmente, em autores e conceitos vinculados ao campo da sociologia da ciência, ao quadro de referência da teoria do relativismo epistêmico, da hermenêutica, do estruturalismo e pós-estruturalismo, ao passo que no eixo Pesquisa, a ênfase situou-se nos estudos teórico-metodológicos da pesquisa, seguindo a mesma linha do eixo anterior (Idem, p. 427). Em menor proporção e com pouca expressividade, a autora identificou a presença de abordagens teórico-metodológicas de inspiração realista, como o materialismo histórico e o método dialético.

Concluiu a autora que

a formação do pesquisador na pós-graduação brasileira, no período anunciado, revela características bem marcantes do espírito da época e do movimento que parece hegemônico no pensamento epistêmico contemporâneo: o abandono ou a invalidação de teorias que busquem investigar e descobrir o sentido das coisas e sua lógica interna; a crença nas inúmeras crises da ciência, a compreensão fragmentada do mundo e das possibilidades de conhecê-lo. (HOSTINS, 2013, p. 429)

Além disso, destaca a autora a presença da

ascensão de formas culturais pós-modernas, que a partir dos anos de 1970, propagam a exaltação às diferenças, ao volátil, ao fragmento, ao imediato. Celebra-se o pluralismo, a prática, o efêmero, o particular, enquanto se condenam as “metanarrativas” ou interpretações teóricas que busquem aplicação universal e apreensão dos processos históricos, políticos, econômicos que atingem com maior intensidade e poder a vida cotidiana. (Idem)

Proliferando, assim, múltiplas “leituras” e “olhares” na produção do conhecimento em educação, associada a uma “tentação antiteórica”, evidenciando os ditames do tempo, “que propaga a passagem de um paradigma a outro e a conseqüente negação de questões e respostas anteriormente encontradas pela ciência” (Idem).

O que esta autora pretendeu destacar foi o nível de abrangência, a consistência e a capacidade de formação crítica dos programas que, por serem avaliados com alto nível de excelência, o que lhes confere legitimidade, acabam se tornando referência para outros programas, no que tange à formação do pesquisador em educação. Neste sentido, ela defende que, na formação do pesquisador, é imprescindível viabilizar o argumento filosófico, no sentido de possibilitar a necessária presença do contraponto, da crítica, que viabilize a discussão esclarecida e fundamentada dos problemas

filosóficos inerentes a todas as concepções de ciências (Idem, p. 432), para que o pesquisador em educação não se prenda no domínio da manipulação prática da realidade e possa buscar as estruturas determinantes do fenômeno educacional.

Outra questão a ser considerada na formação do pesquisador é a inserção profissional. Segundo Velho (2007, p. 26) “os cursos de mestrado e doutorado no Brasil formam pesquisadores para a carreira acadêmica, [não os] preparando para trabalhar em outros contextos institucionais”. A universidade pública ainda é a instituição que absorve a maior parte deste contingente, não havendo, por parte de empresas privadas, significativa absorção destes pesquisadores, principalmente de doutores. Esta autora considera que a ausência de doutores dificilmente levará as empresas a buscarem nas universidades soluções para seus problemas, levando-as a resolvê-los não embasadas em conhecimento científico. Para Velho, os recursos humanos qualificados pelo sistema de pós-graduação só trarão benefícios para os processos de inovação do país se forem absorvidos pelas empresas e gerarem inovações baseadas em conhecimento.

Também argumentando sobre a relação entre a formação de pesquisadores, na área de Humanidades, e sua absorção pelo mercado de trabalho, Catani (2012) argumenta que

para se entender o significativo aumento na formação de doutores no Brasil, deve-se considerar a inexistência da correlação entre a titulação adquirida e o correspondente posto no mercado de trabalho, pois formação e mercado se constituem em esferas sociais autônomas, reguladas de forma distinta, com lógicas de funcionamento próprias. (CATANI, 2012, p. 1)

Para este autor, mesmo com a notória expansão do total de alunos titulados no doutorado em Humanidades, não há excesso de doutores no país, mas descompasso entre a necessidade de formação de doutores, sobretudo nesta área, e a real absorção deste contingente, inclusive no campo universitário nacional. No seu entendimento faz-se necessária a equitativa distribuição regional destes titulados, tanto para o fortalecimento das instituições já existentes em todo território nacional, quanto para a elevação da cultura científica do país (Idem).

Em Catani encontramos duas questões referentes à formação do pesquisador, titulado com o doutorado, ambas relacionadas ao objetivo precípua da institucionalização da pós-graduação brasileira: a formação e o direcionamento de seus titulados ao exercício no campo universitário nacional – “em IES, em agências

fomentadoras de pesquisa ou em instituições produtoras e reguladoras de políticas públicas para o setor” (2012, p. 10).

A primeira questão refere-se à carreira docente. Se antes, em Humanidades, “eram raros os casos inferiores a 8 ou 10 anos para possuir o título de doutor” (Idem, p. 4), hoje, com a nova configuração da carreira docente, esta titulação tornou-se o degrau inicial, posto que é uma exigência no processo seletivo dos concursos de ingresso na carreira, especialmente nas universidades públicas. No entanto, como há uma disparidade na relação entre o mercado de trabalho público e privado, as universidades públicas não absorvem um número significativo do contingente de titulados e os grandes grupos privados que se dedicam à educação superior tendem a operar no limite das exigências do artigo 52, inciso II, da Lei n. 9.394/96 (LDB), pelo menos um terço de mestres e doutores no corpo docente. É neste sentido que se situa a segunda questão. Segundo Catani,

com a autonomização do campo universitário e a configuração assumida nas duas últimas décadas, onde o setor privado representa o grosso de sua estrutura e existe uma regulamentação do mercado independente da esfera da formação em nível de pós-graduação, há também o descolamento da titulação com a possibilidade de um posto correspondente, pois o jogo passa a ser dominado por outros interesses. (CATANI, 2012, p. 10)

É neste sentido que Catani (2012) considera que para entender o grande aumento na formação de doutores e a possível existência de excesso deve-se considerar a falta de relação entre a titulação adquirida e o correspondente posto no mercado de trabalho. Isso pelo fato de que formação e mercado são instituições distintas com regras de funcionamento próprias, e também por conta da absorção deste contingente pelas universidades públicas e privadas, que não tem sido na proporção da formação, pela ausência da cultura de absorção deste contingente por outros espaços institucionais, como as empresas, como diz Velho (2007).

O que se pode inferir destas considerações a respeito da formação do pesquisador, especialmente para a área do conhecimento em educação, é que muito já foi alcançado ao longo da evolução da pós-graduação, no entanto, a busca da maturidade científica continua a ser o cerne nesta formação. Com esta afirmação, finda este capítulo que, em linhas gerais, apresentou o processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil e seu reconhecido sistema de avaliação, que visa à manutenção dos objetivos alcançados ao longo dos anos de funcionamento deste

nível de ensino. E também abordou, sucintamente, a questão da formação do pesquisador, o que se constitui uma das finalidades da pós-graduação.

No capítulo seguinte será apresentado, de forma dissertativa-expositiva, o referencial teórico que consideramos contribuir para se pensar o conhecimento e a pesquisa científica. E que também nos desafia, particularmente, a pensar em possíveis contribuições para a pesquisa em educação, salvaguardando as divergências em finalidades.

2 PESQUISA CIENTÍFICA E CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO

Pretende-se, neste capítulo, apresentar questões epistemológicas relativas ao conhecimento científico e a sua produção, compreendendo-os em uma perspectiva de construção teórica. Assim sendo, o aporte teórico referencia-se, principalmente, na epistemologia de Gaston Bachelard, na sociologia crítica de Pierre Bourdieu e, também, nos estudos da cientista social brasileira Miriam Limoeiro Cardoso. Estes autores têm como pressuposto de que a pesquisa científica deve fundamentar-se no conhecimento teórico para a compreensão do real. Desta forma, esse conhecimento se constitui por sucessivos processos de rupturas e reconstruções, considerando, principalmente, que o vetor epistemológico segue o percurso do racional ao real. Pode-se considerar, em uma leitura apressada, que esses autores, por sua formação e posição no interior do “campo intelectual” que ocupam, postulem conhecimentos epistemológicos que apresentam convergências e divergências, o que nos leva a destacar que o conhecimento científico se constitui tanto dos paradoxos quanto das congruências de pensamentos e práticas na investigação científica.

No que concerne à referência aos autores em estudo, cabe destacar aqui, concordando com Cardoso (1996, p.91) que

a leitura de um autor envolve sempre e necessariamente quem faz essa leitura. Uma leitura é sempre a reconstrução da produção que o texto expõe, reconstrução que depende – da mesma forma que aquela produção – de quem a faz. A leitura propõe novos recortes sobre um objeto apresentado como texto, a partir das preocupações de quem lê, as quais dirigem a atenção mais para certas questões ou certos ângulos e que, assim, deixam de considerar outros tantos, que apareceriam mais sob um outro recorte.

Assim como a autora, também estamos cientes de que as interferências no processo de produção da pesquisa e de seu conseqüente relatório são constituintes desse processo e que o enfrentamento é necessário para que se alcance o propósito almejado.

2.1 Ciência e conhecimento científico

A ciência, segundo Bachelard (1977, p. 121-123) passou por quatro fases: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Tempos Modernos. Na última fase, o conhecimento científico realizou, definitivamente, a ruptura com o conhecimento vulgar, revelando o caráter indireto das determinações do real científico, situando-o

em um reino epistemologicamente novo. Os dados passam a resultar de uma compreensão teórica; os fenômenos passam a ser tecnicamente constituídos em base científica. A experiência, diz Bachelard (1968, p. 14), deve ser apreendida pela teoria antes de ser descoberta pela observação. O pensamento científico deve acompanhar este movimento, constituindo, assim, uma nova cultura científica, de “retificação incessante [...] diante do real” (BACHELARD, 2004 p. 19).

Também, segundo Bachelard, a ciência é sempre inacabada e se renova por transformações nos próprios princípios do conhecimento científico. Todo progresso científico ocorre por rupturas e retificações (1996, p. 3 e 6). Não ocorre uma conversão de novos conhecimentos ou teorias no quadro das antigas, mas, trata-se de uma extensão verdadeira. A ciência evolui nos limites do pensamento antigo, projetando-se sobre conhecimentos incompletos (1968, p. 16) e promovendo a ruptura com os limites do conhecimento anterior.

Alinhada com estas inferências, Cardoso (1971, p. 70-71) considera a ciência como um corpo teórico constituído por diferentes saberes que contribuem para a elaboração do conhecimento científico. Neste sentido, Cardoso (1977b, p. 11 e 18) pondera que este conhecimento se dá no nível teórico, havendo necessidade de clareza teórica sobre uma realidade construída como objeto de investigação. É o conhecimento científico, diz Cardoso (1977a, p. 21), que coloca o mundo real como seu objeto e não o contrário, sendo a teoria a guiar esta ação, delineando o seu percurso (Idem, p. 23).

Cardoso (S/Dc, p. 2) também considera que a ciência se constitui por cortes e rupturas, em uma formulação que rompe com a anterior. Este rompimento é produzido pela teoria, causando mudanças essenciais no interior da teoria anterior. Neste sentido, a ciência nova só pode ser compreendida a partir dela mesma. Estas rupturas e suas consequências teóricas promovem o progresso do conhecimento científico.

Bourdieu, como Bachelard e Cardoso, também considera que o conhecimento científico só é obtido mediante ruptura, também científica, com o senso comum (BOURDIEU, 2004a, p. 151 e 227). Momentos de ruptura ocorrem ao longo da evolução histórica da ciência, em que teorias promovem descontinuidades de teorias anteriores. Bourdieu postula que o desenvolvimento da ciência constrói a cultura científica, na qual a tomada de posição, científica e epistemológica, sempre comanda as práticas (Idem, p. 44). Neste sentido, o ato científico, ou seja, a pesquisa científica organiza-se em torno de objetos constituídos teoricamente (Idem, 2010, p. 46).

Diferentemente de Bachelard e Cardoso, para Bourdieu a ciência é um “mundo à parte” (Idem, 2004a, p. 169; 2004c, p. 51), produzido em um campo social específico. Sua legitimidade, utilização e objetividade são resultados de uma produção social coletiva e histórica. O mundo da ciência é marcado por relações de força, de poder e de dominação (Idem, 2004b, p. 34), cujo objetivo é o controle dos meios de produção e de reprodução do conhecimento científico.

É a respeito do conhecimento científico, a partir das contribuições destes pesquisadores, que discorreremos a seguir.

2.2 Gaston Bachelard: contribuições ao conhecimento científico

Gaston Bachelard foi um dos autores cuja obra aborda a questão da ciência e do conhecimento científico e, também, propôs uma epistemologia que se interessa pela descoberta científica e pela historicidade das ciências pensadas filosoficamente. Marly Bulcão (2013, p. 77) considera sua obra “rica, complexa e desconcertante” por propor, em sua epistemologia, a “ideia de razão dialogada”, a partir da “presença de nova forma de racionalismo e de racionalidade”; Hilton Japiassu (1976, p. 41) nos diz que ele, com novo racionalismo, “coloca-nos diante de um pensamento sempre recomeçado” por instaurar “uma filosofia do *re, re, re*: *recomeçar, renovar e reorganizar*”; Alice Casemiro Lopes (1996, p. 251) nos assevera que ele foi “um intérprete da ciência de seu tempo”; Elyana Barbosa (2003, p. 33) nos informa que ele foi um “filósofo da ciência” que inaugurou um modo novo de discursividade, ao partir da atualidade da ciência para refletir sobre seu passado, manifestando um pensamento de diferença, e não de negação ou oposição, que aborda a distinção, a exceção, o detalhe e o conceito na/da ciência contemporânea. De fato, suas obras condensam tanto sua sólida formação científica quanto a reatualização constante desta formação em contato com as revoluções teóricas representadas pelas teorias da relatividade e da mecânica quântica, o que fez com que ele reforçasse sua inferência de que o trabalho do pesquisador se caracteriza por uma certeza provisória.

Bachelard era estudioso da filosofia e das ciências da natureza. E embora não tenha desprezado as ciências da sociedade e as ciências biológicas, ele considerava que as ciências da natureza, por seu passado de objetividade, de racionalidade e por estarem em constante processo de retificação, melhor representavam o estatuto de ciência, propriamente dito. E nestas, as matemáticas e as ciências físicas

destacavam-se por estarem em constante processo de reformulações e evolução. Foi em função delas que ele elaborou sua história e filosofia das ciências³², ou, como ele mesmo dizia, sua proposta de “revolução estritamente epistemológica, para evidenciar o racionalismo (a ordem das razões) e situar em posição subalterna o empirismo (a ordem dos factos)” (BACHELARD, 2006, p. 35).

Nesse processo, Bachelard empreende um rigoroso estudo em que se propõe a descrever a evolução da ciência a partir de retificações, a “formação do espírito científico” e a necessidade de uma filosofia que acompanhasse esse processo evolutivo. Em face desse propósito, analisando a evolução da ciência a partir do estudo de publicações consideradas científicas nos séculos XVII e XVIII, ele concluiu ter havido uma evolução do pensamento científico em etapas históricas as quais agrupa em três períodos: o primeiro período representando “o estado pré-científico” – que vai da Antiguidade Clássica ao século XVIII; o segundo período representando “o estado científico” – que vai do fim do século XVIII ao início do século XX; o terceiro período, “o ano de 1905 como início da era do *novo espírito científico*³³” – “momento em que a Relatividade de Einstein deforma conceitos que eram tidos como fixados para sempre” (BACHELARD, 1996, p. 9). Para este autor, a física einsteiniana foi suficiente para tornar célebre todo o século, em termos de evolução do conhecimento científico, pelo fato de ter demonstrado “sinal de espantosa maturidade espiritual” (Idem).

³² É importante destacar que a obra de Bachelard caracteriza-se por duas fases intituladas filosofia diurna (epistemologia) e filosofia noturna (poética) – lugares de razão e imaginação, caminhos indispensáveis ao “*homem das 24 horas*”. Há estudiosos da obra de Bachelard que apresentam posicionamento divergente quanto a uma possível ligação entre as duas vertentes da referida obra. Para Fernando Machado, entre ambas configura uma comunicação recíproca, denotando um sentido de completude ao invés de desconexão, negação ou mesmo oposição. (MACHADO, 2016, p.12). Em sentido oposto, Jonivan de Sá considera não haver ligação e que o próprio Bachelard foi muitas vezes taxativo a esse respeito afirmando haver uma separação inevitável entre os dois polos do seu pensamento (SÁ, 2018, p. 135). Marly Bulcão Lassance Britto, uma das maiores referências no Brasil sobre Gaston Bachelard, afirma que há muita divergência entre os estudiosos e pesquisadores da obra deste filósofo, no mundo inteiro, quanto à questão de haver uma unidade. Uns defendem a cisão em dois Bachelards, um epistemólogo, e outro poético; outros defendem veementemente a unidade da obra. Esta pesquisadora, no entanto, considera haver a unidade da obra e reforça esta posição apontando as categorias que são inerentes às duas vertentes, enfatizando e demonstrando em seus trabalhos que “a unidade da obra é, na verdade, uma unidade de tensão, uma unidade que se fundamenta na existência de opostos, pois tem como base a polaridade das duas vertentes que são, ao mesmo tempo, contraditórias e complementares”. Para ela, nenhuma vertente se sobrepõe a outra. (BULCÃO, 2003, p. 12; 2010, p. 181; 2013, p. 72).

³³ Para Bachelard nessa nova era “os progressos científicos *explodem* de todos os lados, fazendo necessariamente *explodir* a epistemologia tradicional” (BACHELARD, 1953; 1972, p. 3) em movimento de rupturas e descontinuidades. Bachelard critica os filósofos de seu tempo considerando-os alheios a essas mudanças, às descontinuidades promovidas pela ciência.

Ainda Bachelard considera que na formação individual o espírito científico passa por três estados: o “*estado concreto*, em que o espírito se entretém com as primeiras imagens do fenômeno” e volta sua atenção para o mundo e sua rica diversidade; o “*estado concreto-abstrato*, em que o espírito ainda está numa situação paradoxal: sente-se tanto mais seguro da sua abstração, quanto mais claramente essa abstração for representada por uma intuição sensível”; e, por fim, o “*estado abstrato*, em que o espírito adota as informações voluntariamente desligadas da experiência imediata e até em polêmica declarada com a realidade primeira, sempre impura, sempre informe”. (BACHELARD, 1996, p. 11-12). Para Bachelard, o último estado indica o amadurecimento do espírito científico, em que já se encontram presentes tanto o interesse pela pesquisa científica quanto a *paciência científica* (Idem, p. 12), que se caracteriza pela segurança de pensamento na reconstrução do próprio saber, a partir de eixos racionais que constituem o sólido espírito científico – evoluído da fenomenologia primeira para a abstração, seguindo “a via psicológica normal do pensamento científico” (Idem, p. 11).

Entretanto, Bachelard argumenta que para a evolução do conhecimento científico é preciso que ocorra a ruptura com os obstáculos epistemológicos³⁴ que bloqueiam o conhecimento sobre o real. Para ele, “é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado” (BACHELARD, 1996, p. 17) e estes surgem no âmago do próprio ato de conhecer, manifestando-se como momentos de lentidões e conflitos, de estagnação e regressão, e, também, de inércia. Isso ocorre pelo fato de que o pesquisador, ao interpretar fatos segundo necessidades, por analogias, imagens e metáforas³⁵, acaba bloqueando o

³⁴ Em sua obra “A formação do espírito científico”, Bachelard enumera dez obstáculos epistemológicos: a *experiência primeira* (representada por fatos do cotidiano); o *conhecimento geral* (representação da experiência por generalizações, endossadas por verdades universais primeiras com a pretensão de esclarecer uma doutrina); o *conhecimento unitário e pragmático* (explicação da experiência pela unidade e pela utilidade – racionalismo pragmático); o *obstáculo substancialista* (conhecimento do objeto segundo o papel que ele desempenha, ou seja, por suas qualidades – íntimas ou ocultas); o *realismo* (o objeto – do cotidiano – é tomado como um bem pessoal); o *animismo* (uso de analogias para determinar a importância dos três reinos da natureza); o *mito da digestão* (a digestão como forma de posse); a *libido* (refere-se aos mistérios da ciência). Não é nosso objetivo descrevê-los um a um e argumentar a respeito deles. Importa-nos descrever e situar a categoria “obstáculos epistemológicos” no interior da epistemologia bachelardiana.

³⁵ Bachelard não se opõe à utilização de analogias, metáforas e imagens, mas defende que a razão não pode acomodar-se a elas, devendo desconstruí-las sempre que necessário ao processo de construção do conhecimento científico. Segundo ele, esses obstáculos sobrecarregam a razão de um concreto psicológico pesado demais, levando-a a perder, aos poucos, seu *vetor de abstração* (BACHELARD, 1996, p. 19).

conhecimento: “uma ciência que aceita as imagens é, mais que qualquer outra, vítima das metáforas. Por isso, o espírito científico deve lutar sempre contra as imagens, contra as analogias, contra as metáforas” (Idem, p. 48). Esses obstáculos³⁶, para Bachelard, situam-se no universo da experiência imediata, representada pelos fatos do cotidiano, pelo real empírico.

Bachelard defende a valorização do “pensamento científico abstrato”, considerando que a “abstração desobstrui o espírito tornando-o mais leve e dinâmico”, porém ressalta que esse pensamento passa por dificuldades para alcançar as abstrações mais corretas, e que “seu objetivo não será alcançado de um só golpe”, pois “o processo de abstração não é uniforme” e, principalmente, pelo fato de que a experiência primeira, a experiência imediata, concreta real e natural, apresenta-se como um obstáculo ao desenvolvimento dessa abstração (BACHELARD, 1996, p. 8-9).

Além da experiência primeira, a opinião constitui-se outro obstáculo³⁷. Segundo Bachelard (Idem, p. 18), “a ciência (...) opõe-se absolutamente à opinião” e mesmo que esta em algum momento seja legitimada, será por motivos diversos daqueles que dão origem à opinião, por esta estar sempre errada, pois

a opinião pensa mal, não pensa: traduz necessidade em conhecimentos. Ao designar objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado. (BACHELARD, 1996, p. 18)

E Bachelard completa ponderando que o espírito científico proíbe que tenhamos opinião sobre questões que não conhecemos ou que sobre elas não saibamos formular com clareza o que queremos conhecer. Para este autor, é preciso que formulemos devidamente as perguntas sobre os problemas a serem investigados, pois os obstáculos epistemológicos surgem em função de problemas mal colocados:

³⁶ Segundo Hilton Japiassu (1976, p. 83), a noção de obstáculo epistemológico foi construída para elucidar os “retardos” e as “perturbações” do processo de verdades científicas, mas que estão relacionadas à realidade da opinião – que está vinculada à realidade das “necessidades” e dos “instintos”. A intenção de Bachelard é a de revelar os *valores* que ordenam o discurso filosófico; esses valores são ideológicos cuja intervenção, na prática científica, constitui os obstáculos, que têm como função *preencher* uma ruptura. Por mais polímorfo que seja, os obstáculos são sempre idênticos e o que varia no processo de conhecimento é seu lugar: tanto pode surgir no momento de constituição do conhecimento, como “contrapensamento”, quanto numa etapa ulterior de seu desenvolvimento, como “parada do pensamento”. Esta variância de identidade designa o obstáculo como um ponto de *resistência* do pensamento ao próprio pensamento.

³⁷ Embora Bachelard liste e disserte sobre dez obstáculos, ele também inclui a opinião como o primeiro dos obstáculos ao conhecimento científico (1996, p. 18), mesmo não lhe dedicando uma descrição mais detalhada como o faz com os demais, ao longo dos capítulos de “A formação do espírito científico”.

Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. (...) na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse *sentido de problema* que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. (Idem, p. 18).

Para Bachelard, um obstáculo epistemológico pode se incrustar em um conhecimento não questionado, inclusive sob a forma de hábitos intelectuais que podem entravar a pesquisa; essa ocorrência é considerada por ele como “fator de inércia para o espírito” (Idem, p. 19).

A partir dessa constatação, toda epistemologia de Bachelard³⁸ centra-se nas categorias de ruptura, nas retificações dos erros, nas descontinuidades e na vigilância epistemológica. Para Bachelard,

a primeira experiência ou (...) a observação primeira é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica”, pois “o pensamento empírico [processa-se] numa oscilação cheia de tropeços e de conflitos, que acaba em desarticulação; [então,] é preciso que o pensamento abandone o empirismo imediato (Idem, p. 25).

E, nesse movimento, Bachelard propõe que o espírito adote uma atitude polêmica de racionalização da experiência, construindo assim “a experiência científica [que] é (...) uma experiência que contradiz a experiência comum” (Idem, p. 14).

Quando postula o abandono ao empirismo e a adoção da racionalização da experiência, Bachelard defende que haja ruptura entre o pensamento empírico e a abstração (que opera pela razão), ou seja, entre “o conhecimento sensível e o conhecimento científico” (Idem, p. 294). Segundo Lopes (1996, p. 258), as concepções empírico-positivistas postulam que o conhecimento advém da experiência: há um real dado e que pode ser captado pela razão, bastando, para tanto, observar os fatos ou fenômenos que se apresentam ao sujeito. Inversamente a essas concepções, Bachelard defende que o conhecimento científico deve romper com esse conhecimento e reconstruir-se a partir da retificação de seus próprios erros. É nesse processo que ocorre a ruptura.

É preciso destacar que a categoria “ruptura” é essencial na epistemologia bachelardiana, pois, para Bachelard, a evolução do conhecimento científico não se

³⁸ Segundo Japiassu (1976, p. 9), “a epistemologia da ruptura [de Bachelard] instaurou uma nova maneira de conceber a história das ciências” e se afirmou como “história das ciências em ato (...)”. Este fato fez com que a epistemologia de Bachelard seja considerada “epistemologia histórica”, não no sentido do passado, mas do futuro da ciência. Sua marca são as constantes retificações e a vigilância epistemológica.

faz por tautologia ou por justaposição, mas por descontinuidades, a partir de uma perspectiva de *erros retificados* (BACHELARD, 1996, p. 11). A fim de ilustrar esta questão, cabe considerar que, em seus estudos, Bachelard concluiu que o conhecimento científico ocorre por rupturas epistemológicas sucessivas e exemplifica relatando algumas das rupturas que ocorreram no interior das ciências duras e que impactaram, fortemente, a ciência e o conhecimento científico de modo geral: a Física Relativista de Einstein em relação à Física de Newton (física não-newtoniana), a Geometria de Lobatchevsky em relação à Geometria de Euclides (geometria não-euclidiana), a Química Quântica em relação à Química de Lavoisier (química não-lavoisieriana), a Física de Bohr em relação à física de Maxwell (física não-maxwelliana)³⁹. Tais rupturas promoveram uma revisão do estatuto de verdade no interior tanto da ciência quanto da filosofia⁴⁰.

Entretanto, essa ruptura de que fala Bachelard não pode ser compreendida como rompimento ou como negação do conhecimento e das teorias construídas, mas como “alargamento do pensamento científico” (BACHELARD, 1968, p. 55), como “uma retificação do saber” (BACHELARD, 2006, p. 125), como reordenamento dos pressupostos e ir além dos conceitos e teorias formulados. A ruptura significa que houve um limite no pensamento científico anterior sem, no entanto, negar a validade concernente às questões que ainda responde. Podemos inferir, com Bachelard, que

³⁹ Bachelard foi contemporâneo das revoluções provocadas pela teoria da relatividade, pela mecânica quântica e pelas geometrias não-euclidianas, responsáveis por transformações no interior das teorias científicas.

⁴⁰ Na filosofia, pela necessidade de revisão de sua análise “sobre os problemas da ciência através de reflexões metafísicas”, da instituição de um “pensamento coordenado” que se preocupe “com o pluralismo e a variedade dos fatos” e, por fim, para não se manter “fora do espírito científico”, acantonando-se em duas extremidades do saber: no estudo dos princípios muito gerais e/ou nos muito particulares, ou seja, nos âmbitos do geral e do imediato, “ora valorizando o *a priori*, ora o *a posteriori*, abstraindo das transmutações de valores epistemológicos que o pensamento científico contemporâneo opera entre o *a priori* e o *a posteriori*, entre os valores experimentais e os valores racionais”. (BACHELARD, 1984, p. 4). Com efeito, para Bachelard, haveria a necessidade de se fundar uma filosofia científica *diferencial* e que “estaria encarregada de medir o devir do pensamento”, ou seja, à transformação da forma realista para a forma racionalista, em um movimento dialético. Bachelard nomeia essa nova filosofia como “filosofia do não” (Idem, 1984, p. 10; 2006, p. 28-29). E, na ciência, pelo rompimento da racionalidade instituída – pois o movimento que anima o pensamento científico efetua-se na alternância obrigatória do *a priori* e do *a posteriori* –, posto que empirismo e racionalismo estão ligados (Idem, 1984, p. 4-5), em “estreita união da experiência com a razão” (BACHELARD, 1996, p. 76), inaugurando, assim, um “racionalismo dialético” (BACHELARD, 2006, p. 114-115) em que a verdade do *cogito* e a verdade da experiência, devem ser “deformadas”, “complicadas” e “aplicadas”. Além disso, pelo fato de a ciência construir teoricamente seus objetos, Bachelard defende que a ciência contemporânea instaura uma “fenomenotécnica” – uma “técnica de agir cientificamente no mundo”, com o uso de instrumentos que permitem a “desrealização da experiência comum” (BACHELARD, 1977, p. 137).

a ruptura se constitui a partir da “revolução de ideias pelas quais a ciência se renova” (Idem, p. 86). A este respeito, Bachelard reitera que

(...) para prevenir um equívoco, não há nada de automático nestas negações e não se deverá esperar encontrar uma espécie de conversão simples que possa fazer entrar logicamente as novas doutrinas no quadro das antigas. Trata-se antes de **uma extensão verdadeira**. A geometria não-euclidiana não é feita para contradizer a geometria euclidiana. Ela é apenas uma espécie de fator adjunto que permite a totalização, o acabamento do pensamento geométrico, a absorção numa pangeometria. Constituída à orla da geometria euclidiana, a geometria não-euclidiana delineia de fora, com uma luminosa precisão, os limites do antigo pensamento. Será o mesmo para todas as formas novas de pensamento científico, que vêm depois projetar uma luz recorrente sobre as obscuridades dos conhecimentos incompletos. Durante toda a nossa investigação, encontraremos os mesmos caracteres de extensão, inferência, indução, generalização, complemento, síntese, totalidade. Outros tantos substituídos da ideia de novidade. **E esta novidade é profunda, porque não é a novidade de um achado, mas a novidade de um método.** (BACHELARD, 1968, p. 15-16, grifos nossos.)

Bachelard também explica esse processo de ruptura e de novidade ao dissertar sobre o impacto causado pela teoria da relatividade einsteiniana em relação ao sistema newtoniano:

Do ponto de vista astronômico, a refundição do sistema einsteiniano é total. **A astronomia relativista não sai de modo algum da astronomia newtoniana.** O sistema de Newton era um sistema acabado. (...) não havia necessidade de subverter de cima abaixo o pensamento teórico para adaptá-lo aos dados da observação. (...) O pensamento newtoniano era de saída um tipo maravilhosamente transparente de pensamento fechado; dele não se podia sair a não ser por arrombamento. (...) enganamo-nos (...) quando vemos no sistema newtoniano uma primeira aproximação do sistema einsteiniano (...). Não se pode, portanto, dizer corretamente que o mundo newtoniano prefigura em suas grandes linhas o mundo einsteiniano. (...). **Não há (...) transição entre o sistema de Newton e o sistema de Einstein. Não se vai do primeiro ao segundo acumulando conhecimentos,** redobrando os cuidados nas medidas, retificando ligeiramente os princípios. **É preciso, ao contrário, um esforço de novidade total.** (BACHELARD, 1968, p. 43-44, grifos nossos.).

Notam-se nestas considerações de Bachelard tanto o processo de ruptura – comprovando as descontinuidades a partir da retificação de erros por não haver acumulação ou continuidade de conhecimentos, mas um processo de “indução transcendente” e não de “indução amplificante” (BACHELARD, 1968, p. 44) –, quanto a indicação de que o sistema einsteiniano surge como novidade total por promover retificações ao nível dos princípios e conceitos no interior do sistema newtoniano, demonstrando, assim, que “não existe conhecimento por justaposição” (BACHELARD, 1977, 78). Além disso, para Bachelard, a novidade relativista não é estática, pois não são as coisas que proporcionam a surpresa, mas o próprio espírito

a construir a sua surpresa ao se envolver no jogo das questões. A Relatividade é, assim, “mais do que uma renovação na maneira de pensar o fenômeno físico, é um método de descoberta progressivo” (BACHELARD, 2006, p. 37). Bachelard infere, então, que o conhecimento opera em movimento contínuo de criação, de modo que o antigo explica o novo e o assimila, o novo reforça o antigo e o reorganiza (BACHELARD, 2004, p. 19).

Ao se referir à “novidade total”, “novidade profunda” e mesmo “novidade de um método”, Bachelard declara a relação dialética entre o real científico e a razão científica. Deixam de existir o real dado e as “experiências mudas” (BACHELARD, 1968, p. 16), pois uma experiência bem feita só acontece se for “precedida de um projeto bem estudado a partir de uma teoria acabada”⁴¹ (Idem). Para este autor, “acima do sujeito, além do objeto imediato, a ciência moderna se funda sobre o projeto”. Assim, “no pensamento científico, a meditação do objeto pelo sujeito toma sempre a forma de projeto” (idem, p. 18), projeto este que visa demonstrar o real e não o mostrar. Nesse sentido, a “observação científica é sempre uma observação polêmica (...), [pois], ela reconstrói o real após ter reconstruído seus esquemas” (Idem, p. 19).

A passagem da observação à experimentação acentua o caráter polêmico: o fenômeno foi “escolhido, filtrado, depurado, vazado, no molde dos instrumentos, produzido no plano dos instrumentos”. Esses instrumentos são teorias materializadas; “deles saem fenômenos que trazem por todos os lados a marca teórica” Bachelard pondera que o “fenômeno científico e o *noumeno*⁴² científico” (BACHELARD, 1968, p.

⁴¹ Nesse ponto, Bachelard reforça a dialética realismo-racionalismo na ação científica e completa: “nem um nem outro isoladamente basta para constituir a prova científica”. (BACHELARD, 1968, 17)

⁴² O termo *noumeno* (ou *númeno*) foi introduzido por Kant para indicar o objeto do conhecimento intelectual puro, que é *a coisa em si*. Em sua dissertação (1770) Kant diz: “o objeto da sensibilidade é o sensível; o que nada contém que não possa ser conhecido pela inteligência é o inteligível. O primeiro era chamado de fenômeno pelas escolas dos antigos; o segundo, de *noumeno*” (ABBAGNANO, 2000, p. 718). Em Bachelard, o *noumeno* é de outra ordem, pois ele destaca a realização do racional na experiência, em movimento dialético. Para Bachelard, esta realização corresponde, nas ciências contemporâneas, a um realismo técnico: um realismo de segunda posição, um realismo em oposição em reação contra a realidade habitual, em constante polêmica contra o imediato, posto ser resultante de razão realizada, de razão experimentada. Assim, o real que lhe corresponde não é relegado ao domínio da *coisa em si incognoscível*, por ter riqueza *noumenal* inteiramente diversa. Enquanto *a coisa em si* é um *noumeno* por exclusão de valores fenomênicos, o real científico é feito de uma contextura *noumenal* apropriada para indicar as linhas axiais da experimentação. A experiência científica é desse modo uma razão confirmada, sendo necessário que a experiência [o mundo sensível] seja percebida pela teoria antes de ser descoberta pela observação (BACHELARD, 1968, p. 93). Este movimento exige, segundo Bachelard, todo um esforço teórico para o cientista entrar na *fábrica de fenômenos*, onde lhe são indispensáveis objetividade racional, objetividade técnica e objetividade social (Idem, 2006, p. 150)

19) operam em uma dialética, em um movimento alternado à medida que ocorrem as retificações dos projetos, que culminam com a realização efetiva do *noumeno*. Desta forma, ele conclui que a verdadeira fenomenologia científica é, pois, essencialmente uma “fenomenotécnica”.

Esta categoria, fenomenotécnica⁴³, foi cunhada por Bachelard, para explicar a atividade científica. Para o autor, a ciência moderna “constrói seus objetos” (BACHELARD, 1996, p. 76), ela nunca os encontra prontos, e para ilustrar assegura que se seguirmos a evolução da física contemporânea, perceberemos que esta abandona a natureza e cria uma “fábrica de fenômenos” (BACHELARD, 2006, p. 150). E essa construção ocorre na perspectiva de um novo racionalismo, o racionalismo aplicado, que opera a dialética razão-técnica para compreensão do objeto e formulação de conceitos. Para Bachelard, “um conceito torna-se científico na proporção em que se torna técnico, em que está acompanhado de uma técnica de realização” (Idem, p. 77).

É preciso destacar, no entanto, que na realização da fenomenotécnica, o cientista da ciência contemporânea tem claras duas questões: a de que “o sentido do *vetor epistemológico* (...) vai seguramente do racional ao real e de nenhum outro modo (...); e a de que aplicação do pensamento científico (...) [é] essencialmente realizante” (BACHELARD, 1968, p. 13). Na análise de Bachelard, “a região do racional nas ciências físicas se determinam numa experimentação numenal do fenômeno. É aí, e de nenhum modo à superfície dos fenômenos, que se pode sentir a sensibilidade da adaptação racional” (BACHELARD, 2006, p. 35). Essas ciências, para Bachelard, trabalham em outra perspectiva de racionalidade, pois não se prestam à simples descrição dos fenômenos, mas dedicam-se a sua produção (Idem, p. 72) através de diferentes abordagens experimentais do real a partir da dialética teoria e técnica.

Essa dialética realiza-se, segundo Bachelard, através de um racionalismo que redefine o racionalismo geral *a priori* válido para todas as experiências (Idem, p. 115).

para construir seus objetos realizando assim a *fenomenotécnica*. Nota: os grifos em itálico são nossos.

⁴³ Segundo Roberto Torretti (2012, p. 98), Bachelard utilizou pela primeira vez a categoria “fenomenotécnica” (*phénoménoteknique*) em um artigo intitulado “*Noumeno e Microfísica*” (1931/1932) para referir-se a um recurso empregado por um ramo da ciência moderna, que não mais descreve os fenômenos, mas os produz, os constrói, na atividade científica, a partir da relação conhecimento teórico e experimentação. Na epistemologia bachelardiana, fenomenotécnica significa a arte de produzir novos fenômenos, realizando material e manualmente o que é concebido no plano abstrato – tipicamente mediante conceitos matemáticos – pela razão.

Esse racionalismo, o “racionalismo aplicado” ocupa uma posição central na ciência contemporânea por promover a dialética entre a razão e técnica, e também, por comprovar o “poder de aplicação de todo racionalismo científico” que favoreça a “organização do pensamento técnico” (Idem, p. 121). O racionalismo aplicado é proposto por Bachelard como uma “filosofia específica” (Idem, p. 123) para acompanhar as inovações propostas na ciência a partir das rupturas epistemológicas produzidas pelas ciências físicas, uma vez que nem o racionalismo nem o empirismo, filosofias que fundamentavam o conhecimento científico anterior ao século XX, conseguem mais explicar as ciências contemporâneas e suas complexidades.

Bachelard também postula a existência de “racionalismos regionais⁴⁴” (Idem, p. 115), o que explicaria tanto as realizações quanto os níveis de evolução no interior das ciências físicas. E nestas, o constante diálogo do experimentador provido de instrumentos precisos e do cientista que pretende informar a experiência sempre estará fundamentado na certeza de que é a “perspectiva teórica [que] coloca o facto experimental no seu devido lugar” (Idem, p. 119).

Segundo Bachelard, o pensamento científico, ou seja, a atividade científica nas ciências físicas, realiza-se na cooperação entre o aspecto racional e o aspecto técnico, no diálogo entre o racionalista e o experimentador, solicitando um racionalismo aplicado: “se ela experimenta, é preciso raciocinar, se ela raciocina, é preciso experimentar” (BACHELARD, 1968, p. 13). Para ele, o físico⁴⁵ moderno tem necessidade dessa dupla certeza:

1º – A certeza de que o real tem uma insistência directa sobre a racionalidade, merecendo por isso mesmo o nome de *real científico*.

2º – A certeza de que os argumentos racionais relativos à experiência são já momentos dessa experiência.

Em resumo, nem racionalidade vazia, nem empirismo desconexo, eis as duas obrigações filosóficas que fundamentam a estreita e precisa síntese da teoria e da experiência na física contemporânea, [exigindo o diálogo constante entre racionalismo e empirismo]. (BACHELARD, 2006, p. 120-121)

Como se pode notar, a dialética teoria e experiência também tem papel fundamental na epistemologia bachelardiana. No entanto, é à teoria que Bachelard

⁴⁴ Segundo Jonivan de Sá (2018, p. 141), “a ideia da existência de *racionalismos regionais* diz respeito à falta de pretensão à universalidade do racionalismo aplicado; ou melhor, diz respeito à dialetização constante de seus elementos internos, o *modus operandi* da cultura racionalista contemporânea”.

⁴⁵ Nota nossa: estou convicta de que embora Bachelard refira-se exclusivamente ao físico, não se pode desconsiderar que ele estenda a necessidade dessa dupla certeza a todos que se dedicam à ciência.

confere papel central no conhecimento científico. Em “A formação do espírito científico”, Bachelard faz um levantamento das muitas “teorias” postuladas nas obras classificadas e publicadas como científicas nos séculos XVII e XVIII. Sua análise, metódica e crítica, centra na falta de rigor dessa classificação postulada.

Quando Bachelard diz que o “vetor epistemológico (...) vai seguramente do racional ao real” e não do “real ao geral” e que os instrumentos utilizados no espaço científico “não são senão teorias materializadas”, posto que “deles saem fenômenos que trazem por todos os lados a marca teórica” (BACHELARD, 1968, p. 13 e 19), ele está dizendo que o conhecimento teórico fundamenta todo o conhecimento científico em uma relação abstrato-concreto, ou seja, em contínua correspondência entre os pensamentos conceituais e os pensamentos experimentais.

No entanto, Bachelard assevera que todo conhecimento científico parte de uma problemática (BACHELARD, 2006, p. 130, 134 e 135) e esta deve ser feita a partir da instrução do objeto científico (*objeto instrutor*) sobre o objeto da experiência comum (*objeto designado*), pela ação enérgica da objetivação⁴⁶ cada vez mais precisa em que entram em jogo as funções importantes da racionalização do objeto (BACHELARD, idem, p. 132).

Essa racionalização, ao promover a dialética entre razão-experiência, entre elaborações teóricas e experiência, supera o dualismo de exclusão do sujeito e do objeto, e o que se vê em “acção [é] a dialéctica de um acoplamento entre os conhecimentos objectivos e os conhecimentos racionais” (Idem). Bachelard alerta que um objeto pode determinar vários tipos de objetivação, várias perspectivas de precisão, podendo pertencer a problemáticas diferentes, no entanto, “um objeto científico só é *instrutor* em relação a uma construção preliminar a *rectificar*, a uma construção a consolidar” (Idem, p. 133). Sendo assim, o objeto *designado* e o *objeto científico* correspondem a duas instâncias de objetivação radicalmente distintas e um e outro remetem para níveis de existência subjetiva valorizados de forma muito diversa. O primeiro, objeto designado, seria o objeto reconhecido e nomeado na ambiência de familiaridade da experiência imediata e que oculta o segundo, o “objecto-a-conhecer” (Idem, p. 135), ou seja, o objeto científico.

⁴⁶ Para Bachelard, a ciência não tem objeto fora da sua realidade e só retira da experiência as características inteiramente assimiláveis pelos seus métodos de referência [não se prendendo assim] a toda a realidade (BACHELARD, 2006, p. 40). Sendo assim, na ligação dos fenômenos pelo pensamento prevalecerá a objetivação sobre a objetividade. Sendo a objetivação um método para colocar à prova a objetividade à procura do real.

Contudo, o objeto científico de que fala Bachelard é resultado de elaborados modelos teóricos abstratos de estruturas numéricas para se compreender os fatos fenomênicos. Assim, o real como realização da teoria, torna-se racionalizado. Este processo dá-se de forma rigorosa, pois para Bachelard o rigor é essencial porque é por ele que a razão envereda (BACHELARD, 1977, p. 9). Também é preciso destacar que nesse processo – de racionalização do real – situa-se o que Bachelard postula como “vigilância intelectual de si”, ou “vigilância epistemológica”.

Em “O racionalismo aplicado”, Bachelard defende haver a necessidade de uma “vigilância intelectual de si” (BACHELARD, 1977, p. 78) ou “vigilância de si” (Idem, p. 92) nos empenhos da cultura científica. Esta vigilância também é considerada por Bachelard como “atitude prudente” relacionada aos “hábitos intelectuais” (BACHELARD, 1978, p. 184). A proposição de “vigilância” é extraída, por Bachelard, da Psicanálise de Freud. Então, ele analisa as noções de “ambivalência” e de “dialética” e, também, o dualismo do “secreto” e do “manifesto” – considerando que o espírito deve vencer o “duplo bloqueio das ambivalências” e tornar-se senhor de sua vigilância encontrando “a dupla liberdade das dialéticas” (BACHELARD, 1977, p. 79).

Segundo Bachelard, o pensamento é uma atividade essencialmente secreta que, no entanto, tende a manifestar-se: “(...) nas suas formas mais elaboradas, o pensamento é um segredo; é, *primeiro*, um segredo” (Idem). No entanto, suas manifestações diretas escapam ao nosso controle e podem ser lidas nas demonstrações do nosso corpo (como “as emoções, os desejos, a dor, o prazer”). Ao contrário, “um pensamento refletido é, (...) um pensamento a dois tempos, pensamento que, num segundo tempo, controla um pensamento adventício. É bem raro – não é inteiramente normal – deixar escapar o pensamento, deixar ver o pensamento, dizer todo o pensamento” (Idem, p. 79-80). Com efeito, Bachelard considera haver um dualismo essencial do “secreto” e do “manifesto”, sendo um fato nítido no domínio do pensamento refletido e que demonstraria um pensamento bem constituído, dando ao espírito a “liberdade de pensar” (Idem, p. 80).

Ainda segundo Bachelard, Freud dedicou-se a estudar a “vigilância de si” tendo concluído haver um “psiquismo dividido em ser vigilante e ser vigiado” e que haveria “na estrutura da personalidade psíquica normal, uma instância observadora que se distinga do ‘resto do eu’” (Idem, p. 83). Esta instância observadora comporia, para Freud, a “consciência moral” (Idem). Bachelard considerava que escapou a Freud que “a consciência moral normal era ao mesmo tempo consciência de falta de perdão” e

que tomada em sua ação de cultura de si, promoveria o desenvolvimento da “moralidade individual” (Idem, p. 84). Freud postulava como instância de vigilância a “noção de superego”, que em sua forma ativa, aparece como uma soma de pessoas que nos julgam, que nos julgaram ou que poderiam vir a nos julgar (Idem, p. 85). Bachelard assevera que ao “examinar o superego da cultura científica, numa procura pelo progresso científico” (Idem), poderiam ser vistos em ação os valores analógicos da vigilância. Nesse sentido, ele se propõe a realizar uma psicanálise cultural de modo a *despersonalizar* as potências do superego e *intelectualizar* as regras da cultura, instituindo uma “vigilância bem intelectualizada”, substituindo o superego de formação histórica por um superego aberto à cultura (Idem, p. 85). No entanto, este superego cultural deverá ser distinto dos vínculos sociais gerais e deverá ser julgado pelos próprios sujeitos inseridos na cultura social e, no caso da ciência, pelos cientistas⁴⁷.

Bachelard também informa haver, na cultura social, “a censura e a vigilância” (Idem, p. 86). Na segunda, encontram-se os “princípios mais intelectuais da vigilância”; na primeira, os “princípios mais voluntários da censura”. Essa distinção é, segundo ele, necessária para se compreender a “pedagogia psicanalítica”, que permitirá “afrouxar o caráter absoluto das censuras em proveito da relatividade das vigilâncias”. Para ele a psicanálise realiza uma verdadeira intelectualização das censuras ao trabalhar com forças psicológicas reprimidas. Desse modo, a psicanálise clássica liquida os obstáculos de crescimento psíquico e não sugere motivos de crescimento, com o que Bachelard discorda e propõe que a cultura necessita de tais sugestões para remover o mau passado e progredir para um bom futuro. Sendo assim, o problema para Bachelard situa-se na “necessidade de reunir à função de vigilância de si a função de estímulo a si mesmo, função de encorajamento que tem necessidade da constituição de um superego da solidariedade intelectual” (Idem, p. 86). Nesse caso, o que deve se desenvolver são a “confiança e a vigilância” – a primeira tendendo à indução e a segunda à redução. Nesse ponto situa-se o problema central da pedagogia dinâmica: dinamizar a cultura dando-lhe uma necessidade de progresso.

⁴⁷ A este respeito, Bachelard postula haver uma “sociedade erudita” que julga os *consensos* limitados em comparação aos *consensos* altamente especializados. Assim, haveria uma “cidade de físicos”, uma “cidade de matemáticos” e de outros eruditos, cuja formação se dá em torno de pensamentos providos de garantias apodíticas. Segundo Bachelard, há nas ciências contemporâneas núcleos de apoditicidade e não os reconhecer implica ignorar as emergências destas ciências, que além do domínio científico, fundam-se na emergência da cultura científica que é socialmente construída em seu interior. (BACHELARD, 2006, p. 115)

Quanto à “vigilância de si” especificamente na cultura científica, encontra-se ligada à ação psíquica da racionalidade a partir dos valores racionais advindos do racionalismo aplicado. Por valores racionais compreendem-se os valores epistemológicos que promovem a ruptura com os valores do passado (como por ex. o racionalismo cartesiano) e ascendem aos valores da cultura científica retificada pelo racionalismo aplicado, instalando, assim, uma “filosofia do racional” (Idem, p. 92).

Bachelard postula que “para que uma vigilância de si tenha toda a garantia é preciso que, de algum modo, ela também seja vigiada” (Idem). Neste caso ele propõe haver a existência de formas de vigilância: vigilância de vigilância – designada por ele pela abreviação da notação exponencial (vigilância)² – vigilância ao quadrado; vigilância de vigilância de vigilância – (vigilância)³ – vigilância ao cubo; e, podendo haver também, (vigilância)⁴. Tais vigilâncias compõem a disciplina do espírito, contribuindo para que esta organize os elementos dinâmicos da convicção experimental e da convicção teórica. Esta organização inclui considerações acerca de uma hierarquia de valores a fim de eliminar, no contato com o objeto, os traços considerados sem importância. Esse processo será efetivado a partir da fenomenotécnica, em que ocorrerá o desenvolvimento da “temporalidade dos fenômenos acompanhando a causalidade dos pensamentos” (Idem, p. 93). A título de exemplo, Bachelard informa: “um físico vigia sua técnica no plano da vigilância de seus pensamentos. Ele tem constantemente necessidade de confiança na marcha normal de seus aparelhos. Sem cessar, ele renova um diploma de bom aperfeiçoamento” (Idem).

A respeito da vigilância intelectual em sua forma mais simples, (vigilância)², seria a espera de um fato *definido*, a localização de um fato *caracterizado*. Segundo Bachelard,

não vigiamos qualquer coisa. A vigilância refere-se a um objeto mais ou menos bem designado, mas que, pelo menos, tira proveito de um tipo de designação. Nada de novo para um sujeito vigilante. (...) A vigilância é, pois, consciência de um sujeito que tem um objeto: e consciência tão clara que o sujeito e seu objeto se esclarecem ao mesmo tempo, acasalando-se de modo tanto mais cerrado quanto o racionalismo do sujeito prepara mais exatamente a técnica de vigilância do objeto examinado. (BACHELARD, 1977, p. 93)

Donde se deduz, com Bachelard, que há uma consciência do conhecimento em estreita relação com o objeto. Essa relação se processa pela aplicação de técnicas, normalmente complexas, proporcionando o entrosamento, entre o racionalismo do sujeito e o objeto de análise. Para Bachelard, esta vigilância é oposta à vigilância

simples, que “é basicamente, uma atitude do espírito empirista”, (...), em que “um fato nada mais é do que um fato” (Idem).

Segundo Bachelard, a função da (vigilância)² aparece após “um discurso sobre o método” (Idem, p. 94), pois o respeito ao método obriga a atitudes de uma vigilância especial, ou seja, a uma autocrítica rigorosa. A (vigilância)² seria uma educação do pensamento científico, no qual se daria a “consciência da aplicação rigorosa de um método” (Idem). Neste caso, “o método bem designado desempenha o papel de um *superego* bem psicanalizado” (Idem) no sentido de que as faltas apareçam e funcionem em sentido educativo, ou seja,

é preciso que elas estejam feitas para que a vigilância da vigilância seja alertada, para que ela se instrua. A psicanálise do conhecimento objetivo e do conhecimento racional opera nesse nível, esclarecendo as relações da teoria com a experiência, da forma com a matéria, do rigoroso com o aproximado, do certo com o provável: todas as dialéticas que exigem censuras especiais para que não passemos sem cautelas de um termo a outro. (BACHELARD, 1977, p. 94)

O que Bachelard propõe como (vigilância)² é que o cientista esteja criticamente atento ao processo de construção do objeto e à correta aplicação do método (através da fenomenotécnica) que funcionaria como uma espécie de controle (*superego*) dos pesquisadores. A vigilância seria, então, uma atitude de reflexão sobre o método, um retorno do método sobre si mesmo em uma atitude de revisão crítica, de modo que os cientistas apreendam a lógica do erro e concluam pela necessidade de retificação permanente das verdades e dos conhecimentos aproximados da ciência.

Quanto à (vigilância)³, segundo Bachelard, ela aparece quando se vigia não apenas a aplicação do método, mas o próprio método: “a (vigilância)³ exigirá que se ponha o *método* à prova; exigirá que se arrisque na experiência as certezas racionais ou que sobrevenha uma crise de interpretação de fenômenos devidamente constatados. O *superego* ativo exerce, então, num sentido ou noutro, uma crítica aguda (Idem, p. 94-95). O que se conclui é que nesta vigilância, estando o método à prova, o que será apreendido na atitude reflexiva é a *démarche* dos cientistas quanto aos interesses filosóficos situados nos dois extremos do racionalismo e do empirismo e quanto aos interesses referentes ao conhecimento dos fenômenos no interior da historicidade da cultura científica.

O que se pode inferir da vigilância intelectual de si⁴⁸ proposta por Bachelard é a necessidade de uma autocrítica rigorosa por parte do pesquisador, tanto em função do objeto quanto do método, mas, fundamentalmente, relacionada ao embasamento teórico que deve fundamentar a prática científica.

2.3 Pierre Bourdieu: contribuições ao conhecimento científico

Pierre Bourdieu é, seguramente, um dos mais produtivos sociólogos contemporâneos relacionado ao seu tempo de produção científica, sendo, portanto, “considerado um dos principais filósofos sociais do século XX” (GRENFELL et. al. 2018, p. 15) e sua volumosa obra, que muito contribui para o conhecimento científico na área das ciências sociais, tem dois traços que a caracterizam:

primeiro uma compreensão particular da ligação entre teoria e prática e de como elas devem aparecer nas práticas de pesquisa da ciência social; segundo, um conjunto único de termos conceituais para serem empregados no decorrer da análise e da discussão dos achados. Esses termos, que ele chamava de suas “ferramentas de pensar”, surgiram no decorrer de seus estudos empíricos e são utilizados para explicar e esclarecer os processos sociais revelados neles. Bourdieu afirmava que nunca fez teoria como tal; seu ponto de partida sempre foi um fenômeno ou prática social particular. (Idem, p. 16).

Segundo Afrânio Catani (2007, p. 73-75), Bourdieu em sua vida acadêmica dedicou-se “a pesquisar as mazelas e as artimanhas do poder nas sociedades de classes”, tendo se valido dos clássicos da Sociologia, em especial, de Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber. Ainda segundo Catani, Bourdieu sofreu duas grandes críticas a sua produção acadêmica. A primeira relacionada ao livro “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, produzido em coautoria com Jean-Claude Passeron. E a segunda crítica, é a que considera seu modo de trabalhar como “ecletismo teórico⁴⁹”, argumento postulando que Bourdieu tenha realizado uma espécie de “liquidação sociológica”, “misturando tudo”, por mesclar Durkheim, Marx e Weber, e, por conseguinte, e que é considerado “tão problemático ou ainda pior, construindo um modelo teórico a partir dos conceitos e

⁴⁸ O termo “vigilância epistemológica” é utilizado por Bourdieu, sem, no entanto, afastar-se da proposição bachelardiana de “vigilância intelectual de si”.

⁴⁹ Encontra-se publicada em “Coisas ditas” (BOURDIEU, 2004a), uma entrevista concedida por Bourdieu, intitulada *Fieldwork in philosophy*, em que ele informa as influências teóricas na sua formação acadêmica, no seu “itinerário intelectual” (Idem, p. 39).

pressupostos incorporados destes teóricos e fazendo pesquisas empíricas nos mais variados domínios do conhecimento”.

Para Catani, apesar de as críticas à obra de Bourdieu no sentido de que ele processa uma “liquidificação sociológica”, o que se pode constatar é que

o professor francês tem plena convicção de que a Sociologia experimental teria algum avanço se conseguisse reunir conhecimentos aparentemente antagônicos ou que se encontrassem dispersos. Em outras palavras, se conseguisse integrar as tradições do conhecimento ligadas a Marx, Durkheim e Weber e se superassem as oposições epistemologicamente fictícias (mas socialmente reais) entre os “teóricos” e os “empiristas” – ou ainda, dentre os “empiristas”, entre os partidários da indagação estatística e os que defendem a observação etnográfica. (CATANI, 2007, p. 79)

No entender de Bourdieu, para que isto fosse possível, “era preciso criar as condições sociais para uma prática realmente coletiva e, portanto, unificada, como foi contra todas as tendências do mundo intelectual, a prática dos durkheimianos” (BOURDIEU, 1983a apud CATANI, 2007, p. 79), além disso, este sociólogo defendia a necessidade de serem reunidos meios de integrar, em um sistema coerente, todas as contribuições das diferentes teorias parciais e mutuamente exclusivas, sem cair nas armadilhas do ecletismo, situando o ponto de onde se torna possível perceber, ao mesmo tempo, o que pode e o que não pode ser percebido a partir de cada um dos pontos de vista (Idem, p. 80).

Ao se referir às contribuições das diferentes teorias, Bourdieu indiretamente expõe as influências teóricas em sua formação e no seu trabalho como pesquisador. Segundo Thiry-Cherques (2006, p. 28), a formação filosófica, a prática etnológica e a posterior dedicação à sociologia ancoram Bourdieu à filosofia das ciências, na tradição de Bachelard, ao pensamento de Cassirer (no que se refere a sua filosofia das formas simbólicas e a sua concepção relacional de conhecimento) e à fenomenologia de Husserl e Merleau-Ponty, unindo a estes, o estruturalismo de Lévi-Strauss. E, posteriormente, estendendo suas fontes ao marxismo e também por manter diálogo intelectual com estudiosos contemporâneos como Althusser, Habermas e Foucault. Entretanto, Bourdieu tem sua obra associada ao estruturalismo⁵⁰, mesmo tendo

⁵⁰ Em seu livro “Coisas ditas”, Bourdieu informa possuir disposições intelectuais em comum com a geração “estruturalista”, destacando Althusser e Foucault, mas diz não se incluir nessa corrente de pensamento, por não ter feito parte da geração escolar destes autores (foi aluno deles) e também por ter rejeitado o movimento por ter-lhe parecido uma moda: “se explicam pela vontade de reagir contra o que o existencialismo havia representado para ela: o “humanismo” frouxo que estava no ar, a complacência em relação ao “vívido” e essa espécie de moralismo político que sobrevive hoje em dia com *Esprit*” (BOURDIEU, 2004a, p. 17). No entanto, Bourdieu considera que sua obra acaba elaborando uma espécie de “estruturalismo genético”, ao realizar uma análise das

erigido, segundo Thiry-Cherques, uma variante modificada desta corrente de pensamento filosófico: “o estruturalismo de Bourdieu se volta para uma função crítica, a do desvelamento da articulação do social. O método que adota se presta a análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese das condutas” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 28). Além disso, o estruturalismo de Bourdieu é uma espécie de estruturalismo dinâmico, pois

a sua concepção de estrutura é dinâmica – é a de um conjunto de relações históricas, produto e produtora de ações, que é condicionada e é condicionante, e deriva da dupla imbricação entre as “estruturas mentais” dos agentes sociais e as estruturas objetivas (o “mundo dos objetos”) constituídas pelos agentes. As primeiras instituem o mundo inteligível, que só é inteligível porque pensado a partir das segundas. A reciprocidade da relação estabelece um movimento perpétuo, um sistema generativo autocondicionado — o *habitus* — que busca permanentemente se reequilibrar, que tende a se regenerar, a se reproduzir. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 31).

Thiry-Cherques alerta quanto à dificuldade de compreensão do método de investigação de Bourdieu pelo fato deste não ser “suscetível de ser estudado separadamente das pesquisas onde é empregado” (BOURDIEU et. al., 1990 apud THIRY-CHERQUES, idem). Para este autor, o que Bourdieu “constrói e aperfeiçoa ao longo da vida de pesquisador não é propriamente um método original, mas um sistema de hábitos intelectuais que rejeita algumas ideias enquanto absorve outras das escolas de pensamento (...)”. Este autor também informa que a construção do *corpus teórico* de Bourdieu foi-se construindo a partir de suas próprias investigações (em que conceitos primários e secundários iam se formando), cujos método e análise sofisticaram-se à medida em que progredia tanto em suas pesquisas quanto nas lutas teóricas e ideológicas que enfrentou ao longo da vida (Idem, p. 31).

Ainda Thiry-Cherques (Idem, p. 29) informa que embora sendo herdeiro da filosofia das ciências, Bourdieu recusava-se a aplicar sistemas classificatórios aos objetos que pesquisava, por entender que “toda tipologia cristaliza uma situação, isto é, que tende a ser arbitrária, na medida em que descarta os tipos que não se enquadram e os casos que se encontram na fronteira, os casos que não se distinguem claramente”. Segundo este autor, Bourdieu deve à Bachelard “a ideia de que o

estruturas objetivas – as estruturas dos diferentes campos –, que é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais: o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço). (Idem, p. 26).

pensamento opera como um movimento de pinça, que descobre, integra e supera as limitações das teorias em uma composição conceitual cada vez mais abrangente” (BACHELARD, 1984 apud THIERY-CHERQUES, 2006, p. 29).

Diversos estudiosos atestam os alicerces bachelardianos na sociologia de Bourdieu (VANDENBERGHE, 1999; BARBOSA, 2003; CATANI, 2007; THIRY-CHERQUES, 2006; CATANI et. al., 2017; GRENFELL, 2018). Thiry-Cherques (2006, p. 30) afirma que a epistemologia de Bourdieu “funda-se em um racionalismo aplicado”; e Catani et. al. (2017, p. 51) asseveram que Bourdieu promoveu uma ruptura epistemológica da sociologia com a filosofia, assegurando-lhe certa autonomia relativa; já Vandenberghe (1999, p. 2) assevera que Bourdieu “não é um pensador sincrético, mas sintético e herético”, pois embora se apoie em diferentes autores, como Durkheim, Marx e Weber e dialogue com Althusser e Habermas, isto ocorre na medida em que os corrige criticamente. A única exceção é Bachelard: ele pensa com Bachelard e não contra Bachelard⁵¹. De fato, pode-se encontrar em seus escritos a utilização de categorias e/ou conceitos da epistemologia bachelardiana, como ruptura epistemológica, vigilância, objetividade e objetivação, obstáculos epistemológicos, construção teórica do objeto e, também, a defesa de que o conhecimento se faz por rupturas, por descontinuidades⁵². Segundo Vandenberghe (Idem, p. 2) e mesmo Vincent Bontems (apud CATANI et. al., 2017, p. 100), não seria inadequado descrever Bourdieu como *bachelardien*⁵³.

⁵¹ Segundo Vincent Bontems (CATANI et. al. 2017, p. 50) não é certo que Bourdieu tenha frequentado as aulas de Bachelard na Sorbonne, mas com toda certeza seu contato com este autor se deu de forma indireta, através do ensino de Canguilhem [que foi seu professor e orientador].

⁵² A este respeito, Bourdieu informa que seu modo de produção de conhecimento científico também se faz por oposição, ou seja, “é possível pensar com um pensador contra esse pensador”. Por exemplo, ele construiu a “noção de campo *contra* Weber e ao mesmo tempo *com* Weber”. Segundo ele, é “assim que funciona a ciência” (BOURDIEU, 2004a, p. 66), o que nos leva completar: em um movimento de descontinuidade, de ruptura, que não é desconsideração ao anteriormente construído, pois o próprio Bourdieu informa que seu “trabalho é uma eterna retomada, uma retomada sem fim” (BOURDIEU, 2005, p. 184).

⁵³ Segundo Catani (CATANI et. al. 2017, p. 51) “na maior parte dos livros de Bourdieu são encontradas referências esparsas, às vezes alusivas, mas sempre elogiosas a Bachelard, particularmente quando se trata de explicitar o método”, assim como ocorre com as referências a outros autores de seu referencial teórico, como Ernst Cassirer, Jules Vuillemin, Ludwig Wittgenstein. Vandenberghe (1991, p. 3-4) ressalta, entretanto, que mesmo que o foco de influência do racionalismo de Bachelard no pensamento de Bourdieu seja relevante, não se pode desconsiderar a contribuição da influência do relacionismo de Cassirer, pois juntas estas epistemologias contribuíram para formar sua “metateoria do conhecimento sociológico que fundamenta e gera a teoria sociológica dos campos de produção, circulação e consumo de bens culturais”. Pode-se afirmar que Bourdieu não se sentia confortável com as inúmeras tentativas de o classificarem, ora como marxista ora como durkheimiano, ora como weberiano ora bachelardiano e assim por diante. Em “Meditações pascalianas”, Bourdieu diz que responde aos

Em sua obra “O ofício de sociólogo”, escrito em parceria com Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron⁵⁴, nota-se a forte influência do pensamento de Bachelard. Segundo Michael Grenfell (2018, p. 56), esta obra fora projetada para ser um manual de pesquisa para os estudantes, pois, Bourdieu defendia que a sociologia precisava estabelecer sua própria comunidade epistêmica e, para tanto, afirmava a necessidade de haver uma exposição definidora e unificadora da prática sociológica. E foi assim que Bourdieu e seus parceiros de grupo de pesquisa elaboraram um projeto metodológico derivado de Bachelard, originalmente intitulado “Preliminares epistemológicas”, e cuja estrutura contém, a partir da introdução, uma tentativa de transpor, de modo sistemático, o racionalismo aplicado bachelardiano para a área das ciências humanas.

Bourdieu opunha-se à tese positivista de que o conhecimento é baseado na observação e de que devemos proceder a partir dos fatos para chegarmos aos princípios, sendo que a observação seria científica em função dos métodos de que se serve para chegar ao conhecimento. Para Bourdieu era um erro da atividade sociológica o uso de uma representação falsa da epistemologia das ciências da natureza e da relação que ela mantém com a epistemologia das ciências do homem (BOURDIEU et. al., 2010, p. 16), principalmente pelo uso dos métodos que cientistas ou pesquisadores das ciências do homem tentaram aplicar à força na compreensão da realidade social, desconsiderando que os fatos sociais diferem dos fatos das ciências físicas. Esta prática originária do empirismo radical positivista seria um forte obstáculo⁵⁵ a ser rompido pela sociologia, principalmente pelo fato de que esta aborda

inúmeros questionamentos, segundo ele mal-intencionados, acerca de suas relações com Marx (como sendo um “marxiano”), ao que ele responde que “caso fosse de fato indispensável uma filiação a qualquer preço”, ele se “consideraria, muito mais, um pascaliano”. (BOURDIEU, 2001, p. 9-10). Em outro momento, nesta mesma obra, ele considera tais tentativas de classificação como “insultos classificatórios” (Idem, p. 75). Em “Coisas ditas” ele estende esta questão porque para ele além desta prática não acrescentar absolutamente nada a respeito de alguém, por ser classificatória – bem ao estilo do pensamento classificatório acadêmico. O que no seu entendimento constitui-se como um dos “obstáculos ao progresso da pesquisa”, por agir no sentido de rotular e estigmatizar. Segundo ele, seu recurso aos diferentes autores dava-se de forma pragmática – ele os tinha como “companheiros” a quem podia recorrer para “pedir uma mão nas situações difíceis” (BOURDIEU, 2004a, p. 41).

⁵⁴ Projetado inicialmente para ser um manual para estudantes de pesquisa (GRENFELL, 2018, p. 56), esta obra também é, segundo Catani (CATANI et. al., 2017, p. 50) “um manual “verdadeiramente” bachelardiano: a crítica das prenoções, preconizada por Émile Durkheim, é apresentada (...) como uma dissolução dos obstáculos epistemológicos, enquanto os processos de objetivação quantitativa, tais como as estatísticas, são considerados como um esforço de dessubjetivação”.

⁵⁵ Para Bourdieu (2001, p. 18), seriam “obstáculos à compreensão” por se se tratarem de coisas sociais e situam-se menos do lado do entendimento do que do lado da vontade.

um “objeto que fala” (Idem, p. 50) e que tende a tirar a objetividade da investigação: “quando o sociólogo pretende tirar dos fatos a problemática e os conceitos teóricos que lhe permitem construir e analisar tais fatos corre sempre o risco de se limitar ao que é afirmado por seus informadores” (Idem).

Concordando com Bachelard, Bourdieu defendia que “o fato científico é conquistado, construído e constatado” e esta ordem epistemológica recusa, ao mesmo tempo, “o empirismo que reduz o ato científico a uma constatação e o convencionalismo que lhe opõe somente as condições prévias da construção”, e instaura uma “hierarquia epistemológica dos atos científicos que subordina a constatação à construção e a construção à ruptura (...) com os obstáculos epistemológicos que se apresentam, sob uma forma específica, em cada atividade científica” (BOURDIEU et. al., 2010, p. 22).

Segundo Bourdieu, na prática da pesquisa da sociologia é preciso que seja constituído um “sistema de hábitos intelectuais” (idem, p. 10), que forneça instrumentos indispensáveis ao tratamento sociológico do objeto e, ao mesmo tempo, uma disposição ativa para utilizá-los de forma adequada. No entanto,

é necessário submeter as operações da prática sociológica à polêmica da razão epistemológica para definir e, se possível, inculcar uma atitude de vigilância que encontre no conhecimento adequado do erro e dos mecanismos capazes de engendrará-lo um dos meios de superá-lo. (Idem, p. 11)

Bourdieu, assim como Bachelard, considera necessária uma atitude de vigilância epistemológica, por parte do cientista, a fim de conferir maior precisão ao conhecimento do erro e às possibilidades de evitá-lo e/ou superá-lo. Além disso, o treino constante da vigilância epistemológica permite subordinar a utilização de técnicas e conceitos a uma interrogação sobre os limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função de um caso particular. (Idem, p. 14).

Ainda segundo Bourdieu, a vigilância epistemológica é especialmente necessária nas ciências do homem porque a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais imprecisa do que nas outras ciências, pelo fato de que a familiaridade com o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência. Para ele, o sociólogo nunca conseguirá acabar com a

sociologia espontânea e, portanto, deve impor a si uma polêmica incessante, através do desenvolvimento de “hábitos intelectuais” (Idem, p. 102), contra as evidências que proporcionam a ilusão do saber imediato. Opostamente aos cientistas das ciências da natureza, o sociólogo tem dificuldade em estabelecer “a separação entre a percepção e a ciência pelo fato de não encontrar, em sua herança teórica, os instrumentos que lhe permitiram recusar a linguagem corrente e as noções comuns”. (Idem, p. 23).

A respeito desta situação, da ausência de herança teórica, Bourdieu concorda com Durkheim, que considerava que as opiniões e as prenoções sobre os fatos sociais apresentam-se como “representações esquemáticas e sumárias” que são “formadas pela prática e para ela” e retiram sua evidência e “autoridade” das funções sociais que desempenham (DURKHEIM apud BOURDIEU et. al., 2010, p. 24). Além disso, Bourdieu considerava que a forte influência das noções comuns deveria ser neutralizada pelas técnicas de objetivação, que realizariam uma ruptura com as impressões primeiras. Segundo ele, os resultados da medida estatística podem contribuir neste sentido por desconcertarem essas impressões primeiras, repletas de falsas evidências. Esta ruptura se assenta na função de ruptura que Durkheim conferia à definição prévia do objeto como construção teórica “provisória” destinada, antes de tudo, a “substituir as noções do senso comum por uma primeira noção científica” (MAUSS apud BOURDIEU et. al. 2010, idem).

Esta noção científica seria construída a partir do momento em que a sociologia promovesse o “corte epistemológico” (BOURDIEU et. al., 2010, p. 35), desprendendo-se da contaminação da sociologia espontânea, e os sociólogos passassem a exercer a vigilância epistemológica ao construir sua problemática científica não em torno de “objetos pré-construídos na e pela linguagem comum” (Idem, p. 32) ou comumente relacionados a

fatos sociais separados, percebidos e nomeados pela sociologia espontânea” [ou] “problemas sociais” cuja pretensão a existirem como problemas sociológicos é tanto maior na medida em que que têm mais realidade social para a comunidade dos sociólogos. Não é suficiente multiplicar os cruzamentos de critérios tirados da experiência comum (basta pensar em todos os temas de pesquisa do tipo “as diferentes formas de lazer dos adolescentes de um grande condomínio da periferia leste de Paris) para construir um objeto que, resultante de uma série de divisões reais, continua sendo um objeto comum e não tem acesso à dignidade de objeto científico. (BOURDIEU et. al. 2010, p. 47).

Para Bourdieu, o objeto científico deveria ser construído em um processo de ruptura com o realismo ingênuo, como ocorreu com as ciências físicas, cuja “pesquisa

científica organiza-se em torno de objetos construídos que não têm nada em comum com as unidades separadas pela percepção ingênua” (Idem, p. 35). Para ele é preciso

ver no princípio durkheimiano segundo o qual “é necessário tratar os fatos sociais como coisas (a ênfase deve ser colocada em “tratar como”) o equivalente específico do golpe de estado teórico pelo qual Galileu constitui o objeto da física moderna como sistema de relações quantificáveis, ou da decisão de método pela qual Saussure cria a linguística e seu objeto estabelecendo a distinção entre língua e palavra. (BOURDIEU et. al., 2010, p. 46)

O que Bourdieu está destacando, por concordar, é que para Durkheim o que está em questão é a necessidade de “definir uma atitude mental, e não de atribuir ao objeto um estatuto ontológico” (Idem), pois a ciência, ao construir seu objeto contra o senso comum, deve se opor às evidências principalmente pela “distinção entre o objeto “real”, pré-construído pela percepção, e o objeto da ciência, como sistema de relações construídas propositalmente” (Idem, p. 47-48).

Esta distinção se refere aos objetos relacionados aos conceitos categorizados como “operatórios” e aos relacionados aos conceitos categorizados como “sistêmicos”; as relações entre eles pressupõem “a referência permanente ao sistema completo de suas inter-relações⁵⁶”. Bourdieu completa que

“por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada”. (Idem, p. 48)

A questão formulada deve levar em conta “que o real nunca toma a iniciativa, já que só dá resposta quando questionado” a partir de uma “teoria que domina [todo] o trabalho experimental desde sua concepção até as últimas manipulações de laboratório” (POPPER apud BOURDIEU et. al., 2010, p. 48), pois, “sem teoria, não é possível regular um único instrumento, interpretar uma única leitura” (Idem), porque a

⁵⁶ Segundo Bourdieu, “os conceitos e proposições exclusivamente definidos pelo seu caráter “operatório” podem limitar-se a ser a formulação irrepreensível de prenoções e, por este motivo, são para os conceitos sistemáticos e proposições teóricas o que o objeto pré-construído é para o objeto construído. Por colocarmos a ênfase exclusivamente no caráter operacional das definições, corremos o risco de considerar uma simples terminologia classificatória (...) como uma verdadeira teoria, deixando para a pesquisa ulterior a questão da sistematicidade dos conceitos propostos e, até mesmo, de sua fecundidade teórica”. (BOURDIEU et. al., 2010, p. 48). Bourdieu concorda com C.G. Hempel (apud BOURDIEU et. al., idem), que nos informa que ao privilegiar as “definições operacionais” em detrimento das exigências teóricas, a literatura metodológica dedicada às ciências sociais tende a sugerir que a sociologia para alcançar o estatuto de disciplina científica deveria construir uma ampla provisão de termos “operacionalmente definidos”, “como se a formação de conceitos científicos pudesse estar separada da elaboração teórica. É a formulação de sistemas conceituais dotados de pertinência teórica que está em ação no progresso científico: semelhantes formulações exigem a invenção teórica que não poderia limitar-se ao imperativo empirista ou operacionalista da pertinência empírica”.

representação da experiência sem implicação teórica reforça a convicção da existência de fatos que poderiam sobreviver à ausência de uma vigilância epistemológica.

Além da relevância do pensamento de Bourdieu a respeito do objeto teoricamente construído, este autor também adotou o uso de conceitos muito peculiares em seu ofício de pesquisador e produtor de conhecimento em sociologia. Dentre estes conceitos destacam-se o de “teoria da prática”, o de “campo”, o de “*habitus*” e o de “capital⁵⁷”. E relacionados a estes, o conceito de agente.

Como já dissemos, o pensamento acadêmico de Bourdieu foi influenciado por diferentes correntes de pensamento. Nesse sentido, sua prática de pesquisa sociológica que transcorreu nas perspectivas antropológica, estruturalista, fenomenológica e racionalista bachelardiana foi passando por rupturas epistemológicas à medida que se consolidava em seus estudos de compreensão do mundo social. Em sua trajetória, Bourdieu presenciou a oposição entre duas tradições filosóficas – “o estruturalismo e o existencialismo, que, respectivamente podem ser consideradas representantes das tradições objetivista e subjetivista” (GRENFELL, 2018, p. 67; NOGUEIRA apud CATANI et. al., 2017, p. 26). Esta situação, ocorrida na década de 1960, fez com que Bourdieu assentasse suas preocupações acadêmicas na “oposição” entre o subjetivismo e o objetivismo, considerando que esta divisão não contribuía com as ciências sociais (BOURDIEU, 2009, p. 43). Segundo Grenfell (Idem), Bourdieu considerava tanto o subjetivismo quanto o objetivismo como formas de conhecimento, sendo necessário ultrapassar o antagonismo mútuo e preservar a contribuição de ambos para a evolução das ciências sociais, especialmente no que concerne à reflexão sobre a prática.

Segundo Bourdieu,

⁵⁷ Segundo Maria Andréa Loyola (2002, p. 35), Bourdieu emprestou (...) do marxismo a noção de capital como relação social e a ideia de que a posse do *capital econômico* confere, aos que o possuem, poder sobre os desprovidos. Mas ele estende essa noção a outras formas de riqueza, criando conceitos como o de *capital cultural*, que designa uma relação privilegiada com a cultura erudita e a cultura escolar; de *capital social*, designando a rede de relações sociais que constitui uma das riquezas essenciais dos dominantes; e de *capital simbólico*, formado pelo conjunto de signos e símbolos que permitem situar os agentes no espaço social. Segundo Loyola, Bourdieu, ao contrário da abordagem marxista tradicional, entende que não é apenas o capital econômico que está no princípio das desigualdades sociais, mas também o capital cultural, ou seja, o acesso aos bens simbólicos não redutíveis aos valores mercantis. Pelo controle do capital simbólico os dominantes impõem aos dominados seu *arbitrário cultural*, as hierarquias, as relações de dominação, fazendo-os percebê-las como legítimas (noção emprestada de Weber). A essa capacidade de imposição consentida de um arbitrário cultural aos dominados Bourdieu denominou *violência simbólica*.

o objetivismo constitui o mundo social como um espetáculo oferecido a um observador que adota “um ponto de vista” sobre a ação e que, ao importar ao objeto os princípios de sua relação com o objeto, faz como se estivesse destinado somente ao conhecimento e como se todas as interações com ele se reduzissem às trocas simbólicas. Esse ponto de vista é o que se adota a partir das posições elevadas da estrutura social de onde o mundo social se oferece como uma representação – no sentido da filosofia idealista, mas também da pintura e do teatro – e de onde as práticas não são senão papéis teatrais, execução de partituras ou aplicações de planos. A teoria da prática como prática evoca, contra o materialismo positivista, que os objetos são *construídos*, e não passivamente registrados e, contra o idealismo intelectualista, que o princípio dessa construção é o sistema das disposições estruturadas e estruturantes que se constitui na prática e que é sempre orientado para funções práticas. (...) Trata-se de escapar ao realismo da estrutura ao qual o objetivismo, momento necessário da ruptura com a experiência primeira e da construção das relações objetivas, conduz necessariamente quando hipostasia essas relações ao tratá-las como realidades já constituídas fora da história do indivíduo e do grupo, sem recair, no entanto, no subjetivismo totalmente incapaz de dar conta da necessidade do mundo social: para isso é preciso retornar à prática, lugar da dialética do *opus operatum* e do *modus operandi*, dos produtos objetivados e dos produtos incorporados da prática histórica, das estruturas e dos *habitus*. (BOURDIEU, 2009, p. 86-87)

Em Bourdieu, além da categoria de “teoria da prática”, as noções de “campo”, “*habitus*”, de “capital” e de “agentes” relacionam-se à questão da dialética que ele propõe na categoria “teoria da prática”. Além de fundamentais na sua sociologia crítica, são importantes para pensar seu movimento no processo de realização de pesquisas e de produção de conhecimento. Faz-se necessário abordá-los, mesmo que sinteticamente, neste momento, pelo fato de estarmos considerando a contribuição deste autor tanto para as ciências sociais como para o conhecimento científico.

A teoria de campo ocupa lugar significativo na obra de Bourdieu e consiste em um modo de ser pensada a pluralidade das sociedades diferenciadas. A este respeito ele esclarece que se trata de “uma reflexão sobre a pluralidade das lógicas correspondentes aos diferentes mundos, ou seja, aos diferentes campos enquanto lugares onde constroem sentidos comuns, lugares-comuns, sistemas de tópicos irreduzíveis uns aos outros” (BOURDIEU, 2004a, 34). Bourdieu considerava que para compreender as interações entre as pessoas ou explicar um fenômeno social era necessário examinar o espaço social onde estes fatos ocorriam. E este exame significava não apenas localizar o objeto, mas fundamentalmente interrogar os conhecimentos anteriores ao objeto a ser investigado. Nesse sentido, o campo resulta do processo de diferenciação no modo de compreender o mundo social e constitui-se em um microcosmo no interior do macrocosmo social. Em face desse entendimento,

Bourdieu postulou a existência de diversos campos – artístico, religioso, econômico, político, científico, cultural, da alta costura, do poder, esportivo, filosófico, intelectual, jurídico, literário, universitário. Segundo ele, “cada campo se caracteriza (...) pela busca de uma finalidade específica, capaz de favorecer investimentos igualmente absolutos por parte de todos os que (e somente esses) possuem as disposições requeridas (por exemplo, a *libido sciendi*⁵⁸)” (BOURDIEU, 2001, p. 21).

Bourdieu afirma que o campo é um espaço relativamente autônomo, dotado de leis próprias; “é um universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência; esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” e mesmo não escapando das imposições do macrocosmo, ele dispõe de uma “autonomia parcial mais ou menos acentuada” (BOURDIEU, 2004b, p. 20-21). Esta autonomia é uma grande questão segundo o autor, pois relacionada a ela estão os graus em que pode ser considerada, p. ex., entre agentes – individuais ou institucionais, diante das pressões externas. As pressões externas são problemas conexos à autonomia, a saber: qual a sua natureza, a forma como é exercida – créditos, ordens, instruções, contratos –, a forma como se manifestam as resistências no interior dos campos, ou seja, quais os mecanismos utilizados para se libertar das imposições externas e reconhecer apenas suas próprias determinações internas (Idem, p. 21).

Bourdieu assevera que o “campo científico é um mundo social, e como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve” (Idem, p. 21). As pressões externas só se exercem por intermédio do próprio campo e são mediatizadas por sua lógica. Este autor postula que “uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas” (Idem, p. 22). Quanto mais autônomo o campo, maior o seu poder de refração. Inversamente, o campo possui a manifestação de heteronomia, ou

⁵⁸ “*Libido sciendi*” em sentido literal significa “desejo de conhecimento”. Este termo era utilizado por Santo Agostinho para expor sua constatação a respeito de três tipos de desejos: *libido sciendi*, *libido sentiendi* (desejo sensual) e *libido dominendi* (desejo de dominar). Fonte: <https://cutt.ly/HhUOffh>, acesso em: 05/05/2019. Em “Razões práticas” (1996, p. 85), Bourdieu, discutindo sobre a análise científica do funcionamento do campo científico, informa haver em seu interior uma *libido sciendi* que é uma *libido científica*. Essa *libido*, diz ele, “é produzida pelo campo científico e regulada pelas leis imanentes que regem seu funcionamento e que nada tem a ver com as normas ideais colocadas pelos intelectuais e registradas pela sociologia hagiográfica, sem reduzir-se, entretanto, a leis que regem outros campos (...)”.

seja, quando há influência direta de problemas exteriores, como p. ex., questões políticas.

Bourdieu também postula que “todo campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”, em que são desenvolvidas e vividas “relações de força, as relações de dominação”. “Os agentes (...) criam o espaço” e este só existe “pelos agentes e pelas relações objetivas entre os agentes” (Idem, p. 22-23). A fim de ilustrar, ele cita dois exemplos: primeiro, afirma que uma grande empresa pode deformar todo campo econômico, conferindo-lhe certa estrutura, assim como também pode provocar uma revolução, pois ao baixar os preços, pode lançar fora do mercado econômico toda uma população de pequenos empresários; o segundo exemplo refere-se à revolução provocada por Einstein, que perturbou e marginalizou inúmeras descobertas nas ciências físicas.

Estas conclusões levaram-no à constatação de que o que comanda os pontos de vista, as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas escolhidos, os objetos de interesse de pesquisa etc. “é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são (...) os princípios do campo” (Idem, p. 23). Segundo Bourdieu

É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreenderemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (...) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala” (...), em vez de nos contentarmos em nos reportar ao lugar que supostamente ele ocupa no espaço social global, o que a tradição marxista chama de sua condição de classe. (BOURDIEU, 2004b, p. 23-24)

O que Bourdieu está evidenciado é que cada campo confina seus agentes a seus próprios interesses, ou seja, a jogar o jogo do campo acatando os procedimentos institucionalizados, que definem a pertinência ao campo ou tornar-se invisível no seu interior.

Dentro desta estrutura ocorre, em determinados momentos, o que Bourdieu considera como distribuição do “capital científico”, ou seja, “os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo” (Idem, p. 24), a partir do “peso” proporcional de todos os agentes. No entanto, contrariamente, cada agente age em função da pressão da estrutura sobre ele,

principalmente se seu peso relativo for frágil. Embora essa pressão não assuma forma de imposição direta, sua influência no campo é incontestável. Isso se comprova quando,

no domínio da pesquisa científica, os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, (...), “compensar”, determinando uma concentração de esforços de pesquisa. (Idem, p. 24-25)

Neste sentido, é o campo que define as possibilidades e impossibilidades no e para o conhecimento científico. Entretanto, os agentes podem subverter-se às forças do campo, se possuírem capital de crédito científico ou se gozarem de posição privilegiada na estrutura da distribuição de capital – o que pode ser possível, por exemplo, por uma descoberta revolucionária capaz de alterar as regras do jogo (a exemplo do que ocorreu com Einstein).

Bourdieu considera que em cada campo há uma espécie específica de capital. Para ele, o capital científico é uma espécie particular do capital simbólico (fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento ou no crédito atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico (Idem, p. 26). Este capital produz, segundo ele, os “capitalistas cientistas”, cujo capital advém do reconhecimento de competência. Estes capitalistas acabam por serem considerados ou se tornarem autoridades, o que lhes favorece definir as regras do jogo, as regularidades e as leis de distribuição dos lucros deste jogo. Estas leis serão decisivas na definição de importância sobre os temas a serem escritos, bem como o quão compensador serão os locais de publicação – se em âmbito nacional ou internacional, por exemplo.

Ainda segundo Bourdieu há lutas em torno das estruturas objetivas, pois os agentes não são completamente passivos, sendo conduzidos pelas forças do campo. Eles têm disposições adquiridas produzidas por condições de existência, as quais Bourdieu nomeia como *habitus*⁵⁹, ou seja, como “maneiras de ser permanentes,

⁵⁹ A respeito da noção de *habitus*, é importante destacar que “é uma noção filosófica antiga, originária no pensamento de Aristóteles e na Escolástica medieval” (WACQUANT apud CATANI et. al., 2017, p. 213), portanto, não é original e exclusiva do *corpus* teórico de Bourdieu. Ele mesmo esclarece isso em “Coisas Ditas”, (2004a, p. 22) ao informar que recorreu a esse velho conceito aristotélico-tomista como uma maneira de escapar tanto ao estruturalismo sem sujeito quanto à filosofia do sujeito. Informa também que este conceito fora utilizado na fenomenologia por Husserl (que destinou um papel à noção de *habitus* na análise da experiência antipredicativa) e também por Merleau-Ponty, e no existencialismo por Heidegger. Para ele, o uso deste conceito por estes pensadores abriu caminho para “uma análise nem intelectualista nem mecanicista da relação entre o agente e o mundo”.

duráveis, que podem, em particular, levá-las a resistir, a opor-se às forças do campo” (Idem, p. 28). Para Bourdieu, os agentes que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, disposições opostas das exigidas pelo campo, arriscam-se a estar defasados, deslocados ou mal colocados, deixando-os expostos a inúmeras consequências. No entanto, eles podem lutar e resistir às forças do campo, não submetendo suas disposições às estruturas, mas tentando modificar as estruturas em razão de suas disposições, a fim de conformá-las às suas disposições.

O *habitus* é, segundo Bourdieu, um sistema de disposições *adquiridas pela experiência* (BOURDIEU, 2004a, p. 21), permanentes e duradouras (BOURDIEU, 2009, p. 87), que funciona como produto gerador e organizador a partir de uma necessidade objetiva, produzindo estratégias necessárias à situação ou à circunstância, configurando, assim, uma ação comandada pelo “sentido do jogo” – que jamais é posto ou imposto de maneira explícita, mas que já predetermina os lances no interior do campo. O *habitus* é adquirido nas interações sociais e ao mesmo tempo é o organizador e classificador dessas interações. É condicionante e condicionador das ações no interior do campo em função da prática.

A teoria de *habitus* e a teoria de campo estão entrelaçadas, como meio e consequência. Bourdieu (2004b, p. 29) considera que qualquer campo é objeto de luta e que as regras do jogo já estão postas em jogo; os agentes estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem dessas posições, nos limites das suas disposições. São as estratégias que orientarão para a conservação ou transformação da estrutura. Assim podemos compreender o funcionamento contínuo e circular dessas noções relacionais – de campo, de *habitus* e de agentes.

À guisa de conclusão a respeito das concepções teóricas de Bourdieu, o que se pode inferir é que sua análise do campo empírico é sistêmica: existe uma estrutura social cuja dinâmica social se processa no interior dos campos, compostos por agentes que agem por disposições específicas, ou seja, pelo *habitus*. Os campos delimitam-se pelos valores e pelas formas de capital que circulam no seu interior, e são regidos por disputas cujas relações de força são medidas pelo capital específico dos agentes, que influenciam, inclusive, em suas estratégias pela alteração ou manutenção do *status quo*.

2.4 Miriam Limoeiro Cardoso: contribuições ao conhecimento científico

A cientista social brasileira Miriam Limoeiro Cardoso é referência quando se trata da questão da importância da teoria na investigação científica e, principalmente, da construção teórica do objeto científico. Suas pesquisas iniciais a este respeito (a partir da década de 1970 do século passado) analisam, de forma detalhada e cuidadosa, o processo de produção do conhecimento sobre a sociedade, fundamentando-se na epistemologia bachelardiana e, principalmente, na teoria marxista. Atualmente, Cardoso tem-se dedicado a estudar e divulgar a obra de Florestan Fernandes. Aqui, neste relatório, abordaremos apenas suas considerações sobre a investigação científica.

Cardoso considera de fundamental importância a questão da problemática de pesquisa:

A construção de uma problemática não se faz de repente, ainda que, quando completa, a nova formulação constitua um salto, uma diferença de qualidade com relação ao conhecimento anterior e contemporâneo. Uma produção como essa não se faz de uma hora para outra, sem aviso ou sem indícios; ela vai abrindo o seu caminho num processo original (há, portanto, uma espécie de história da sua construção). Também não se faz de saída (há, portanto, algo produzido que envelhece depois que o novo é alcançado). Não é necessário que este seja um processo muito demorado. Pode ser, ou não. Mas, com certeza, não se faz num único momento, sem ter um passado. (CARDOSO, 1996, p. 89-90)

Para Cardoso, o conhecimento não se faz por acaso, mas por um processo histórico e contínuo, porque “o conhecimento nunca parte do vazio, do total desconhecimento” e “toda investigação científica supõe um projeto, um corpo teórico que lhe dá forma, orientação e significado” (CARDOSO, 1976, p. 86), devendo o pesquisador estar consciente de que “não existe uma lógica definidora da descoberta” (Idem, p. 75) e de que é possível criar “hábitos intelectuais que facilitem a abertura do pensamento” (Idem) no sentido de orientar a construção teórica da problemática de pesquisa.

A este respeito, a questão para Cardoso situa-se na relação teoria-objeto de pesquisa:

mi atención se dirige a la comprensión a nivel teórico (metodológico, epistemológico) de las posibilidades y de las condiciones del conocer, sin olvidar su finalidad de utilización práctica (investigación). [...] Ante todo me concentro en el vector epistemológico, tratando de comprender su sentido de lo racional para lo real [...] ⁶⁰. (CARDOSO, 1977b, p. 11)

⁶⁰ O trecho correspondente na tradução é: “Minha atenção se volta para a compreensão a nível teórico (metodológico e epistemológico) das possibilidades e condições do saber, sem esquecer sua finalidade de uso prático (pesquisa). [...] em primeiro lugar focalizo o vetor epistemológico, tentando entender seu sentido do racional para o real”.

O que Cardoso afirma é que a investigação acadêmica deve pautar-se na orientação pela teoria. E, com efeito, os aspectos metodológicos, incluindo os aparatos instrumentais e as técnicas, todos necessários, situam-se em um plano secundário, posto que é a teoria que ocupa o ponto de partida – e não somente o ponto de chegada –, para a investigação científica. É a ela que o pesquisador deverá recorrer para elaboração de categorias ou conceitos chave e mesmo para a descrição do material empírico, para que este tenha significado.

Cardoso infere que, nas ciências empíricas, todo conhecimento formulado resulta da relação entre uma teoria e a realidade a que esta se refere. Têm-se, assim, dois elementos a partir dos quais se constituem os caminhos para o conhecimento: o teórico e o prático, e cada um postula problemas distintos no processo de elaboração científica.

Segundo ela,

la vía teórica se dirige a la cuestión de fijar qué es lo que em verdad orienta el trabajo que conduce a una formulación nueva y cuál es el papel de las categorías en esa orientación. La vía práctica abre el debate sobre lo real y su concepto, ayudando a dar mayor nitidez a la definición de la perspectiva assumida. (Idem, p. 11-12)⁶¹

Fundamentando-se em Cardoso (1977b), estas duas vias podem ser compreendidas da seguinte forma: pode-se compreender o real como um mundo aparente, em que seja possível, por meio de observações e pelo uso de técnicas e instrumentos, apreendê-lo em sua totalidade. Neste caso, o conhecimento provém do real. E mesmo que haja dificuldades para se chegar ao interior não observável da coisa observada, ou seja, a essência, o foco estaria situado nas aparências dos fenômenos. Nesta perspectiva, a busca da essência far-se-ia pelas recorrências externas, ou seja, pelas aparências. Sendo assim, o posicionamento metodológico, de vertente empirista, situar-se-ia na observação, na busca de semelhanças e na consequente comparação entre os fatos ou fenômenos da realidade sensível a fim de classificá-los, na tentativa de compor sua imagem ou seu conceito, por generalização.

A partir de outro ponto de vista, o mundo fenomenal, o real, pode ser considerado não apenas como manifestação, mas como resultante das relações de determinação e condicionamento. A principal relação, a que sobressai, é a de

⁶¹ O trecho correspondente na tradução é: “O percurso teórico aborda a questão de determinar o que realmente orienta o trabalho que leva a uma nova formulação e qual o papel das categorias nessa orientação. A via prática abre o debate sobre o real e seu conceito, ajudando a definição da perspectiva assumida”.

determinante/determinado, somando-se a ela as condições concretas onde se dá o fato. A dimensão da realidade se amplia abrangendo a determinação, que é alcançada por meio de investigação teórica suficientemente elaborada para produzir conceitos tão simples e tão gerais que permitam apreender os determinantes e explicar os fenômenos tanto em sua particularidade – como fatos ao mesmo tempo singulares e gerais – quanto na especificidade de sua ocorrência. Neste sentido, é o conhecimento que se aproxima do real, ao explicá-lo por meio de sua determinação. O movimento neste ato de apropriação é a elaboração de categorias que expressam o determinante e que possibilitam encontrar o real aparente que seja significativo, tomado como forma pela qual se expressa o determinante. Nesta perspectiva toda construção é teórica, posto que “o conhecimento se constrói com a participação ativa da teoria” (CARDOSO, S/D.c, p. 1).

Em relação à perspectiva teórica, Cardoso fundamenta-se em Marx e em Bachelard. Em ambos há as categorias de ruptura e desconstrução. Em Marx encontram-se duas rupturas: uma com a orientação científica dos economistas da Escola Clássica (CARDOSO, 1990, p. 5; FERNANDES apud MARX, 2008, p. 22) e a outra com “a herança hegeliana” [da dialética] (CARDOSO, S/D.c, p. 2). Em Bachelard encontra-se a ruptura com as filosofias antagônicas Racionalismo/Empirismo, Idealismo/Realismo (BARBOSA, 2003, p. 32-33). Marx desconstrói tanto as convicções dos economistas clássicos ao propor “um novo critério de realismo econômico” (FERNANDES apud MARX, 2008, p. 22) quanto a dialética hegeliana acerca da relação sujeito-objeto (CARDOSO, 1990, p. 7; SADER apud MARX, 2007, p. 10); e Bachelard desconstrói convicções filosóficas acerca da ciência (BARBOSA, 2003, p. 34) e do conhecimento sobre a ciência.

Fundamentando-se em Bachelard, Cardoso apresenta, em “O mito do método” (1971), uma reflexão sobre a primazia do método na atividade científica e o não cuidado com o papel da teoria nesta atividade. Nesta reflexão, ela expõe o papel do método na epistemologia cartesiana e na ciência contemporânea. Na primeira, o método se reduz a regras e técnicas que, se bem aplicadas, garantiriam a obtenção dos resultados almejados; ao pesquisador bastaria seguir os padrões aceitos cientificamente, sem, no entanto, proceder a uma reflexão crítica sobre o método. Neste caso, o conhecimento seria proveniente do real bastando ao pesquisador, para apreendê-lo, utilizar as técnicas adequadas. No segundo caso, na ciência contemporânea, o “método” da epistemologia cartesiana já não dá conta da novidade

no e do conhecimento, pois o método se faz no interior de cada ciência em particular, de forma bem mais complexa, tendendo a se concretizar e não se submetendo a procedimentos estabelecidos. Na ciência contemporânea, diz ela,

entende-se o método como parte de um corpo teórico integrado, em que ele envolve as técnicas, dando-lhes sua razão, perguntando-lhes sobre as possibilidades e as limitações que trazem ou podem trazer às teorias a que servem, no trabalho sobre o seu objeto. A reflexão é aqui necessariamente retorno do método sobre si mesmo, questionamento dos seus próprios fundamentos, revisão crítica. Nesse sentido ela é fundamental ao exercício da ciência. (CARDOSO, 1976, p. 61-62).

O que Cardoso informa é que na ciência contemporânea o cientista ampara-se em teorias que no confronto com o real lhes dão indicações do percurso a ser escolhido, inclusive mostrando lacunas e encaminhando hipóteses, levando o pesquisador a “colocar-se na posição de um cientista concreto frente a dificuldades tanto mais complexas quanto mais concretas” (Idem, p. 63). Neste caso, o método e as técnicas são elementos da teoria, controlados e formulados pela teoria.

A estas considerações Cardoso assevera que no processo de investigação científica, a relação entre sujeito e objeto não deve se fundamentar na epistemologia espontânea, em que ambos são considerados empiricamente – um sujeito concreto investigando uma realidade também concreta que ele tenha decidido pesquisar. Neste sentido, as formulações e explicações estariam relacionadas ao contato com o objeto, que sendo concreto e independente do sujeito, não teria como enganá-lo em suas percepções, uma vez que esse sujeito se manteria neutro a fim de impedir interferências deformadoras do objeto (Idem). Esta é para Cardoso uma problemática, posto que este “es el problema fundamental de toda investigación empírica: como construir el conocimiento de la realidad [...] porque assumen el objeto científico como construido”⁶² (CARDOSO, 1977b, p. 11) pela própria realidade. Ao que Cardoso se opõe: “é o conhecimento que coloca o mundo real como seu objeto” (Idem, 1977a, p. 21), pela “construção do objeto do conhecimento [que é] distinto do objeto real” (Idem). É neste sentido que Cardoso defende, com veemência, que “o fato científico é da ordem do teórico e não do real” (Idem, 1971 p. 69).

O que se infere destas considerações é que existem duas maneiras de se abordar a diferença entre o objeto real e o objeto de conhecimento. A primeira refere-

⁶² O trecho correspondente na tradução é: “É o problema fundamental de toda pesquisa empírica: como construir o conhecimento da realidade [...] porque pressupõe o objeto científico como construído”.

se à relação pensamento e real – e consiste no entendimento da existência da objetividade do real, ou, dito de outra forma, a existência da primazia do real sobre o seu conhecimento. A segunda situa-se no entendimento de que esta distinção se opera em âmbito teórico, posto que a relação neste sentido deva ser sujeito teórico-objeto na atividade de investigação científica.

Com relação a esta atividade, ou seja, a prática científica, Cardoso afirma que esta passa por sete instâncias de construção do conhecimento, as quais formam um todo único e integrado:

o trabalho teórico [exerce-se não sobre toda a realidade], mas em parcela dela e não tal qual ela seja, [mas conforme a vemos]; a teoria e aquele objeto real, ambos específicos de um momento determinado do desenvolvimento científico, interagem, formando a experiência, que adere a suas especificidades, orientada pela teoria. O método, pois, se exerce no estabelecimento da consequência teórica desta relação, orientada teoricamente, entre a teoria base e o real a que se refere e para o qual pretende apresentar explicação válida. Como resultado deste exercício metódico fica construído o objeto do conhecimento, objeto científico. Este é o ponto em que a técnica começa a ser requisitada, uma técnica tal que possa ser produtiva e eficiente diante daquela tripla especificidade, relacionando objeto científico e objeto real. (CARDOSO, 1971, p. 73-74)⁶³

O que Cardoso está indicando é que o dinamismo da pesquisa, em todo seu processo, é orientado pela teoria, no sentido do vetor epistemológico que vai do racional ao real. Com efeito, o método não poderá corresponder apenas a regras pré-determinadas, mas atender e corresponder à teoria que orienta a investigação, sendo necessário, e continuamente, ser submetido à crítica.

Também a respeito de método, Cardoso⁶⁴ faz cuidadosa análise do método materialista de Marx e tece considerações importantes a respeito do objeto científico, fundamentando-se nas categorias “abstração”, “concreto”, “concreto-pensado”, “determinação”, “determinante/determinado”, presentes em Marx.

A fim de melhor situar estas questões faz-se necessário tecer algumas considerações, sucintamente, acerca da inegável contribuição teórica de Marx sobre a realidade social e histórica. A este respeito, Fernandes corrobora com Small, cuja opinião considera que as teorias de Marx têm “nas ciências sociais posição análoga à de Galileu nas ciências físicas” (FERNANDES apud MARX, 2008, p. 20) e Cardoso (CARDOSO, S/D.c, p. 2) completa considerando a originalidade do pensamento de

⁶³ Os grifos em itálico são nossos, destacando as instâncias referidas por Cardoso.

⁶⁴ Esta análise pode ser encontrada em “Para uma leitura do método em Karl Marx, anotações sobre a “Introdução” de 1857”, publicada no “Cadernos do ICHF”, em setembro de 1990. Para mais informações, vide as referências.

Marx que, ao mesmo tempo em que participa da luta política, constrói um projeto revolucionário, conjugando a crítica político-ideológica e a crítica teórica.

Segundo Cardoso, Marx fala “não sobre a história do pensamento, mas sobre a história dos homens” e “esta história é sempre uma reconstrução, que é teórica e comandada pela teoria e se constitui por cortes que marcam diferenças essenciais” (Idem). O tema de Marx é a “produção material” e seu ponto de partida é a produção dos indivíduos em sociedade, produção essa socialmente determinada (MARX, 2008, p. 237), ou seja, é a produção dos “indivíduos sociais”, importando, neste sentido, o estudo científico do processo social e do mecanismo de desenvolvimento interno das sociedades (FERNANDES apud MARX, 2008, p. 22-23). De toda a extensa obra de Marx é em “Contribuição à crítica da Economia Política”, mais especificamente em sua “Introdução”⁶⁵, que se encontram os elementos básicos do corpo teórico resultante da pesquisa científica de Marx.

Ainda segundo Cardoso (1990, p. 19), no desenvolvimento do pensamento de Marx no trato de seu objeto, podem ser encontradas seis partes:

a primeira, trata do método em geral e indica um movimento que é exclusivamente teórico, passando-se totalmente no abstrato; a segunda afirma a anterioridade do concreto; a terceira propõe e resolve uma relação específica entre o real e o teórico, desdobrando as relações entre as categorias mais simples e as mais concretas; a quarta precisa a condição da produção das abstrações mais gerais a partir do desenvolvimento concreto mais rico; a quinta indica que é no último modo de produção já estabelecido [o capitalismo], porque o mais complexo, rico e variado, que se torna possível a inteligibilidade não só dele mesmo, como também de todas as sociedades anteriores; a sexta retorna ao método, estabelecendo que a ordem das categorias deve seguir uma hierarquia teórica, em função da sua importância correlativa dentro da sociedade mais complexa, base das abstrações mais gerais e categorias mais simples, e não em função do seu aparecimento histórico.

Ainda a respeito deste processo, Cardoso (S/D.c, p. 3) nos diz que “a *démarche* de Marx é teórica [e] enquanto procedimento se passa inteiramente no pensamento”. Seu

⁶⁵ Segundo Fernandes (apud MARX, 2008, p. 20) a “Contribuição à crítica da Economia Política” tem uma importância particular na produção científica de Marx e ocupa lugar de destaque na história da economia política, da sociologia econômica e da metodologia das ciências sociais. Contudo, o conteúdo do livro foi roubado pela excelência do prefácio – a “Introdução de 1857” –, que apresenta o trabalho mais esquemático e condensado escrito por Marx. Esta introdução foi encontrada após a morte de Marx e publicada por Karl Kautsky como introdução à segunda edição de “Contribuição à crítica da Economia Política” pelo fato de neste livro haver, no prefácio, uma referência de Marx acerca de uma introdução que ele teria escrito, mas que havia decidido não a publicar. Segundo Cardoso (1990, p. 2) há quem discuta que a “Introdução de 1857” se refira à “Contribuição (...)” e prefira vinculá-la ao conjunto de estudos empreendidos por Marx e que forma os *Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie*. No entanto, o texto possui reflexões metodológicas inquestionáveis, sendo considerado como um dos textos fundamentais da obra de Marx.

método, por ele considerado cientificamente correto (MARX, 2008, p. 258) e que foi seu percurso na construção de sua teoria da produção capitalista, “vai do abstrato (conceitos que expressam determinações) ao concreto” [reprodução do concreto durante o curso do pensamento]. E nesse sentido, ainda segundo Cardoso, Marx “aponta a necessidade da construção – teórica – do objeto a conhecer” (Idem).

A respeito das *abstrações*, Cardoso (1990, p. 20-24) informa que Marx, na primeira parte de seu método, critica o movimento de abstração do método dos economistas clássicos, “que começa pelo real e que identifica, ou confunde, o concreto como real”. Para Marx, o concreto só tem sentido se em sua análise vão sendo descobertas suas determinações. Isto porque “a realidade social é uma realidade determinada: os fatos sociais são como são por alguma razão, (...) eles respondem a uma certa causalidade”. Neste sentido “são determinados e só podem ser explicados pela sua determinação”. E esta explicação dá-se a partir de uma “reflexão que se assume como teórica – reflexão formada e informada pela teoria em busca da realidade” (Idem, p. 22). No entanto, “apenas quando se atinge seus determinantes fundamentais é que se pode iniciar sua explicação”. E isso acontece “no plano teórico, no abstrato (...) que tem a pretensão de reproduzir o concreto, não na sua realidade imediata e sim na sua totalidade real; o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações” (Idem). Cardoso informa que Marx propõe, assim, um procedimento novo, que vai do “abstrato (determinações e relações simples e gerais) ao concreto (visto como uma rica totalidade de determinações e de relações diversas)”. Esse concreto “é um concreto novo, porque pensado. É um concreto produzido no pensamento, para reproduzir o concreto real” (Idem, p. 23-24), é o movimento do abstrato para o concreto pensado.

O exemplo vem de Marx (2008, p. 257-259): a população. Na análise da Economia Clássica, a população é o real concreto, é a base e o sujeito de todo ato social da produção. Marx considerava que esse método de análise era falso. Para Marx (2008, p. 257-259, grifos nossos),

A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que

voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas⁶⁶. [O primeiro método constitui o caminho que historicamente foi utilizado pelos economistas clássicos que] começam sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados etc., mas, terminam sempre por descobrir por meio da análise certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor etc. Esses elementos isolados, uma vez que são mais ou menos fixados e abstraídos, dão origem aos sistemas econômicos, que se elevam do simples, tal como trabalho, troca entre as nações e o mercado universal. O último método é manifestamente o método cientificamente exato. 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 de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.

A este retorno ao concreto a partir do entendimento da existência da totalidade de determinações e relações diversas, pode-se inferir ao que Cardoso elenca como segunda parte do método de Marx, *anterioridade do concreto*. A este respeito, Cardoso inicia sua análise pela proposição de Marx: “o concreto é concreto porque ele é a síntese de múltiplas determinações, então, unidade de diversidade”. Segundo Cardoso, nesta concepção de Marx está claro que

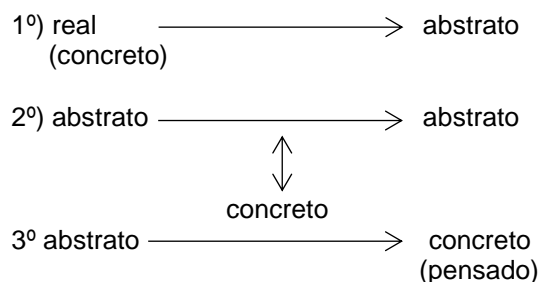
não basta ter realidade para ser concreto. O caráter do concreto está estreitamente vinculado ao de determinação. O que conta de fato são as determinações. Atinge-se o concreto quando se compreende o real pelas determinações que o fazem ser como é. Atingida uma determinação geral, com ela se é capaz de entender as grandes linhas dos fenômenos que ela pode determinar, sejam eles já realizados ou não. Neste sentido, a população, que é real, só se torna concreta quando traz nela mesma as suas múltiplas determinações – o que na realidade já ocorre, mas que a representação imediata é incapaz de captar porque estas determinações diversas não aparecem a não ser naquilo que determinam, na forma determinada. Assim, o concreto é síntese de muitas determinações e, como tal, é uma totalidade: unidade determinante/determinado. O que aparece como real é marcado pelas várias determinações, mas estas marcas só ganham relevo e sentido quando se está de posse do que as determina. Como são várias determinações de um real, ele é um complexo constituído como unidade, unidade de múltiplas relações. Unidade da diversidade significa, pois, tanto o determinado enquanto unidade de múltiplas determinações, quanto a unidade do próprio processo de determinação, unidade determinante/determinado. (CARDOSO, 1990, p. 24-25, grifos nossos).

Ainda segundo Cardoso, este movimento opera neste sentido: “o pensamento parte do concreto (real), ainda que só se torne verdadeiramente científico quando retoma o

⁶⁶ Grifos nossos, destacando o movimento de retorno ao real, já o considerando como concreto-pensado.

concreto, pensando-o, a partir do abstrato (suas determinações atingidas pelo pensamento originado no concreto)” (Idem, p. 25).

Foi neste sentido que, segundo Cardoso, Marx empreendeu sua análise sobre a economia política. No primeiro momento, parte do real, representando-o e procurando, através de análises que, por abstração, se afastem da realidade, para atingir conceitos mais simples deste real. O segundo momento é quando se inicia a atividade propriamente científica, em que aponta como caótica a representação direta do real, elaborada pelos economistas clássicos, e parte não do real ou de sua representação imediata, abstrata e caótica, e sim dos conceitos mais simples que o movimento anterior não possa criar. O que caracteriza esse momento do movimento é o seu apoio inicial teórico e a crítica a que submete os conceitos de que parte. Esta crítica consiste em um retorno à realidade, munido dos conceitos e das determinações mais simples – neste sentido, o real não se apresenta mais como representação concreta imediata, mas em toda sua totalidade rica de determinações. Este retorno produz o concreto-pensado que, como representação do real, é qualitativamente diferente do concreto percebido. No entanto, para que esta representação seja feita é preciso a colocação precisa e rigorosa das determinações mais gerais do real. Para Cardoso, todo este movimento, ou “caminho de volta”, não é um retorno simples. Para ela, o segundo movimento seria de “reconstrução teórica”. E uma vez conseguidas as determinações gerais e simples (objetivo do segundo movimento), seria possível passar a um terceiro movimento, que seria de “construção teórica da reprodução do concreto” (CARDOSO, 1990, p. 26-27). Ela assim os representa, em termos de vetores (Idem, p. 27):



O segundo movimento seria o que Marx aponta como método cientificamente correto. Como exemplo do segundo movimento do método de Marx, Cardoso (Idem, p. 28) informa a reconstrução empreendida na “categoria de mais-valia (a partir da teoria de valor, de Ricardo, e da noção de trabalho, de Adam Smith); e na sua teorização da

produção e da reprodução do capital, que lhe permite teorizar sobre toda a estruturação do modo de produção capitalista”.

Com relação aos vetores acima definidos por Cardoso, é preciso pontuar que, segundo esta autora, em Marx “o concreto produzido pelo pensamento não é o próprio real”, pois “a atividade de pensar não produz senão pensamentos (ideias, conceitos) no campo que lhe é próprio, o campo das abstrações. A atividade de pensar não é capaz de produzir realidades”. Neste sentido, Marx faz distinção entre o campo real e o campo teórico, e admite uma relação entre teoria e real. Para Marx, “o pensamento só produz pensamento”, que em algum momento “é informado pelo real”. Marx “nega com vigor que o real seja resultado do pensamento”; para ele, “mesmo o pensamento mais simples só existe como relação unilateral e abstrata de um todo concreto, vivo, já dado. É neste sentido que para ele o real é anterior ao pensamento”. Existe um concreto fora do pensamento. E o concreto pensado não é a gênese deste concreto, posto que é de outra ordem. Para Marx “a realidade concreta pré-existe, subjaz e subsiste ao pensamento. É este que de algum modo depende dela e não o contrário” (Idem, p. 29-30).

O que Cardoso conclui a respeito do método de Marx, é que “o pensamento não é a gênese do real, nem o real é a gênese do pensamento. Mas se pode e se deve afirmar que o real antecede o teórico, que o teórico é um teórico sobre um real” (Idem, p. 31).

E o que concluímos a respeito das considerações de Cardoso é que, para ela, considerar que o conhecimento provém do real é um risco, posto que cabe ao pesquisador pôr-se à prova diante do real e não o contrário. E este pôr-se à prova infere o uso de teorização que permita a interferência decisiva do pesquisador sobre o real. No seu entendimento de produção de conhecimento científico, o real não fala para o pesquisador (e isto é fundamental em suas produções) sendo fundamental que o pesquisador saiba formular as perguntas corretas ao real. E esta ação é, necessariamente, teórica, pois a produção do conhecimento se processa pela teoria em ação.

2.5 Considerações gerais a respeito do referencial teórico

Embora haja pontos de convergência entre os estudiosos do conhecimento científico referenciados neste capítulo, é importante destacar que em Bachelard,

Bourdieu e Cardoso há a centralidade do aspecto teórico na investigação científica, em especial na construção do objeto científico. No entanto, também, é preciso considerar os pontos de diferença entre seus postulados.

Em Bachelard, Bourdieu e Cardoso encontramos convergência quanto à noção de que a ciência evolui por rupturas ao longo de seu processo de desenvolvimento. No entanto, estas rupturas não significam negação ou rejeição ao conhecimento anteriormente aceito, mas o sentido de descontinuidade de um conhecimento anterior, a partir de um novo conhecimento. Também destacamos como ponto de convergência a defesa da centralidade do aspecto teórico na investigação científica, principalmente na questão da construção do objeto. Além disso, a respeito da questão do objeto, estes autores consideram haver o objeto real (proveniente da experiência sensível) e o objeto científico (construído a partir de proposições teóricas). Por fim, outro ponto de convergência é a questão do rigor necessário à pesquisa científica, exigindo do pesquisador constante vigilância, inclusive com a adoção de hábitos intelectuais que permitam identificar e ultrapassar os obstáculos epistemológicos.

Como pontos de diferenciação, encontramos em Bachelard a proposição de uma nova filosofia, uma filosofia pluralista em oposição às filosofias específicas – idealismo, racionalismo, realismo e positivismo, a fim de compreender e acompanhar o desenvolvimento da ciência (BACHELARD, 1984). Há também a proposição de um novo racionalismo, em que a razão e a técnica superariam o conhecimento advindo da experiência sensível, do real imediato. Esta reciprocidade entre razão e técnica contribuiria para a construção teórica do objeto científico, pela dialética razão-experiência. Como a epistemologia de Bachelard refere-se principalmente às ciências físicas, esta dialética realiza-se no laboratório através da fenomenotécnica, que consiste na aplicação teórica de procedimentos e instrumentos técnicos associando o modernismo da realidade técnica e a tradição racionalista de teorias anteriormente construídas (BACHELARD, 1977).

Em Bourdieu encontramos a ruptura entre a sociologia e a filosofia, em função das diferenças de propósitos destas áreas de conhecimento. Há um esforço em transformar a sociologia em ciência social ao considerar os fatos sociais como objetos de investigação – em consonância e também em ruptura com a sociologia clássica (BOURDIEU et. al., 2010). Além disso, Bourdieu, ao longo de investigações empíricas, esforça-se por construir teorias que contribuam para a compreensão do funcionamento dos sistemas sociais. Neste sentido, a sociologia de Bourdieu

apresenta “uma compreensão particular da ligação entre teoria e prática e de como elas devem aparecer nas práticas de pesquisa social”, e apresenta, também, “um conjunto único de termos conceituais para serem empregados no decorrer da análise e da discussão dos achados” (GRENFELL, 2018, p. 16).

Quanto a Cardoso, embora sendo da área da sociologia como Bourdieu, tem seu interesse voltado para construção histórica da realidade social. Neste sentido, suas investigações são teóricas e centram nas questões que se refiram à metodologia na produção do conhecimento científico. Seu interesse como pesquisadora volta-se para a realidade social brasileira e as categorias com as quais trabalha no desenvolvimento de suas pesquisas envolvem a ideologia e as determinações – históricas, econômicas, sociais e políticas – no conhecimento científico. Cardoso adota como fundamentação a teoria marxista e nos oferece, em seus escritos, uma rigorosa interpretação sobre o método científico de Marx (CARDOSO, 1990), que nos levam a pensar as práticas de pesquisa.

Mesmo havendo tais diferenciações, é a partir dos pontos de convergência que situaremos a análise pretendida nesta tese, de modo a considerar os aspectos em que estes autores contribuem para o entendimento da pesquisa científica, independente da área de conhecimento em que ocorra.

Concluindo esta parte da tese, relembremos que neste capítulo apresentamos, de forma descritiva, questões referentes ao conhecimento científico e ao modo de produzi-lo conforme as proposições dos autores referenciados. Consideramos que este referencial contribui para pensarmos nosso objeto de estudo, cujo material empírico a respeito será apresentado a seguir.

3 CORPUS DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MATERIAL EMPÍRICO

Este capítulo apresenta, de forma descritiva, o *corpus* de trabalho, ou seja, o material empírico em que está assentado o levantamento dos dados identificados a fim de alcançar o cerne da investigação. Estruturado em três itens, no primeiro são apresentadas considerações acerca da Capes – agência de fomento responsável pelo processo de avaliação da pós-graduação. Do portal da Capes foram retiradas as informações que compõem parte do material empírico. No segundo item apresentamos os programas de pós-graduação em educação avaliados com nota 7 (máxima no estrato classificatório) pela Capes e que, por consequência, tiveram as produções discentes selecionadas como objeto deste estudo. Por fim, no último item, são apresentados resultados de pesquisa exploratória realizada nas teses defendidas no triênio 2010-2012. Pretende-se, neste item, realizar apresentação descritiva visando compor o quadro panorâmico do período pesquisado, em função dos objetivos propostos no projeto “Panorama da pesquisa educacional brasileira contemporânea: objetos, perspectivas teóricas e abordagens empíricas” e que vem sendo desenvolvido pelo Episteme.

3.1 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

A Capes faz parte do projeto nacional de desenvolvimento e sua “constituição foi um reflexo da política desenvolvimentista” e de seu “consequente modelo de industrialização [...] evidenciando necessidade da formação de quadros de nível superior para suprir as lacunas determinadas por um novo ritmo de crescimento econômico” (GOUVEIA, 2012, p. 379). Também é sabido que dentre as lacunas, a principal referia-se “à docência e sua formação em nível pós-graduado, objetivando estabelecer novas perspectivas e parâmetros para o ensino e pesquisa nas universidades brasileiras” (Idem, 2009, p. 1).

Criada em 1951, durante o segundo Governo Vargas, pelo Decreto n. 29.741, originalmente instituída como uma comissão para promover uma “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, a Capes tinha por objetivos, conforme expresso no artigo 2º do referido decreto,

assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país e oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos (BRASIL, 1951).

Nota-se que os objetivos se assentam com a política de desenvolvimento nacional e seu projeto de formação de mão de obra qualificada, assim como já antecipa uma das ações mais fortemente delimitadas, que é a questão do custeio de estudos em nível pós-graduado. E, para alcançar tais objetivos, a legislação prevê tanto ações quanto o financiamento destas. Define, também, a vinculação da Campanha ao Ministério da Educação e Saúde, atribuindo ao titular da pasta sua presidência.

No entanto, o grande idealizador da implantação dessa Campanha foi Anísio Teixeira, tendo sido inclusive nomeado como secretário-geral. Anísio Teixeira, na prática, atuava como presidente da Capes e ainda é considerado e reconhecido como sendo o primeiro a ocupar esse posto⁶⁷, no qual ficou até 1964, quando foi destituído dos cargos que ocupava em função da implantação do regime militar de governo no país. Esse regime retirou Anísio Teixeira da liderança de diferentes movimentos, nos quais atuava ativamente em prol função da educação nacional. Neste sentido, a “era de Teixeira” que, segundo Helena Bomeny (2001, p. 77), foi marcada por muitas ações articuladas entre os vários níveis de ensino, fragmentou-se em setores mais especializados de discussão pela educação brasileira.

Destaca-se que a liderança e o protagonismo de Teixeira eram tão evidentes que ele exerceu, simultaneamente, os cargos de secretário-geral/presidente da Capes, diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e coordenador do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), evidenciando, como diz Agueda Bernardete Bittencourt (2011, p. 133), que Anísio Teixeira se movimentava “ocupando todos os espaços de onde podia participar do jogo político”, sempre “procurando manter-se no centro das negociações para a educação” (Idem, p. 132). Desta forma, sua trajetória “ficou inconfundivelmente associada ao empenho pela democratização da educação no Brasil” (BOMENY, 2001, p. 40).

⁶⁷ A este respeito, ver referência na “galeria dos Presidentes” exposta na edição comemorativa dos 60 anos da CAPES, onde Anísio Teixeira é referenciado como o primeiro presidente da agência. Disponível em: <https://cutt.ly/dfSMymf>.

Segundo Ferreira e Moreira (2002, p. 17), os primeiros anos da Capes na gestão de Anísio Teixeira (tendo Almir de Castro como Diretor-executivo) foram caracterizados pela formulação da política institucional da agência. Com efeito, “foram anos de estruturação, de escolha e planejamento das ações, de organização do *staff*, de contato com instituições estrangeiras vinculadas à formação de pessoal especializado de nível superior” e, também, de articulação tanto com o setor econômico (a indústria, principalmente) quanto com a administração pública, ambientes em que Teixeira e Castro tinham bom trânsito, tanto pela relação com sucessivos ministros da Educação quanto pela boa articulação política e discríção com que mantinham a agência. Nesse período, a Capes era ligada ao Ministério da Educação (1952-1960) e à Presidência da República (1961-1964) que garantiam aos gestores autonomia e autoridade na condução da instituição.

Dentre as ações realizadas, esse período foi marcado pela implantação, em 1953, do Programa Universitário, que era “principal linha da CAPES junto às universidades e institutos de ensino superior” (BRASIL, CAPES, 2011, p. 9). E dentre os projetos desenvolvidos destacam-se a contratação de professores visitantes estrangeiros, o estímulo ao intercâmbio, a cooperação entre as instituições, o apoio a eventos de natureza científica e a concessão de bolsas de estudos. Sobre os últimos, progressivamente foram se desenvolvendo até se firmar como atividade de maior relevância dentro da agência, em detrimento das atividades de fomento (FERREIRA e MOREIRA, 2002, p. 18).

Em 1964, as alterações políticas no cenário nacional atingiram todos os setores da administração pública, não tendo sido diferente com a Capes. Além do já acima citado afastamento do presidente da instituição, bem como de seus colaboradores diretos, segundo Ferreira e Moreira (Idem, p. 19), a direção foi assumida, através de indicação, por Suzana Gonçalves, que não tinha qualquer vínculo com o ensino superior. No entanto, a própria Suzana Gonçalves, em entrevista a essas autoras (Idem, p. 45-46), admite sua inexperiência em trabalhos administrativos e considera que os profissionais que compunham o quadro da agência foram bem treinados pela gestão anterior e puderam assim dar continuidade aos trabalhos a serem desenvolvidos por terem sido mantidos por ela.

Ainda em 1964, através do Decreto n. 53.932, a Capes deixa definitivamente de ser Campanha e transforma-se em Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, mantendo a mesma sigla. Essa alteração lhe conferiu nova

condição institucional, reintegrando-a à estrutura do Ministério da Educação e Cultura, vinculando-a à educação superior através da Diretoria do Ensino Superior (DESu) e atribuindo-lhe as funções da Comissão Supervisora dos Planos dos Institutos (Cosupi) e do Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (Protec) (Idem, p. 46).

Além dessas alterações, outra regulamentação legal, o Decreto n. 54.356, também em 1964, dispôs sobre a organização e o funcionamento da Capes, reforçando sua vinculação ao Ministério da Educação e Cultura e sua finalidade básica – o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior – bem como definindo sua atuação: realizar levantamentos, estudos e pesquisas; formular planos de ação governamental e executar os planos aprovados pelo ministério, devendo manter estreita colaboração com a DESu.

Quanto à sua composição, teria: presidente, conselho deliberativo e direção executiva, e, também, um consultor jurídico. A presidência estaria a cargo do Ministro da Educação; o conselho deliberativo seria composto por nove membros, dos quais, sete seriam designados pelo Presidente da República; a direção executiva teria três divisões: de planejamento, de programas e de administração. Tanto o diretor executivo quando os chefes das divisões seriam de livre escolha do Ministro da Educação e Cultura; quanto ao consultor jurídico, cabia-lhe atender às consultas dos órgãos que compunham a estrutura da agência. Nota-se que as decisões e ações estavam centralizadas no poder estatal e à Capes competia apenas a operacionalização.

Ao longo do governo militar outras alterações ocorreram na Capes, a partir de normatizações legais, reorientando sua estrutura e funcionamento. Em 1970, dois Decretos, os de números 66.662 e 66.927, reforçaram a questão do aperfeiçoamento de pessoal em nível superior. No entanto, o primeiro decreto, publicado em junho, transformou a Capes em órgão autônomo do MEC, contudo, devendo articular-se com o Departamento de Assuntos Universitários (DAU, que substituiu a DESu), e obrigando-a a entrosar-se com o CNPq e demais órgãos de atividades correlatas. O segundo decreto, publicado no mês seguinte (julho), vinculou a Capes ao DAU, retirando a autonomia (expressa no primeiro decreto) que nem chegou a ser experimentada.

A novidade desses decretos foi a instituição do Fundo de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Fapes), que visava garantir a autonomia financeira da agência (FERREIRA e MOREIRA, 2002, p. 20). Além dessas alterações na estrutura

da Capes, cabe informar que em 1968 foram instituídos os Centros Regionais de Pós-graduação (BRASIL, CAPES, 2011, p. 10), a partir do Decreto n. 63.343, competindo à Capes articular com o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) na criação desses centros (BRASIL, 1968, artigo 2º). Para a instalação, além da articulação com o CNPq, seriam incluídos o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE), representado pelo Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (Funtec) (Idem, artigo 5º), pois competia também à Capes assegurar o funcionamento desses centros com recursos que lhe eram provenientes (Idem, artigo 10).

Tal medida integrava o processo de reformulação das políticas setoriais, com destaque para a política de ensino superior e a de ciência e tecnologia e, dessa forma, a Capes ganha novas atribuições e meios orçamentários para ampliar suas ações, intervir na qualificação do corpo docente universitário e, sobretudo, começa a destacar-se na formulação da política de pós-graduação (BRASIL, CAPES, 2017). Em tempo, ressalta-se que a implantação desses centros foi orientada pelo Decreto n. 67.350 de 1970, que, para tanto, instituiu a Comissão dos Centros Regionais de Pós-graduação⁶⁸, sendo a Capes um dos órgãos oficiais integrantes desta comissão (BRASIL, 1970, artigo 6º). Por fim, também em 1970, a Capes teve sua sede transferida do Rio de Janeiro, antiga capital nacional, para Brasília, distrito federal.

Em 1974, pelo Decreto 74.299, ocorreram novas alterações na estrutura da Capes, que passou a ser órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura, devendo participar diretamente do projeto de consolidação da política de pós-graduação, que se encontrava em plena expansão. Nesse sentido, esse decreto define as novas finalidades da agência, ampliando as já existentes, bem como a nova estrutura, visando atender a esse fim. Dentre as novas atribuições podem ser destacadas:

a colaboração com a direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) na política nacional de pós-graduação; a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior; a gestão da aplicação dos recursos

⁶⁸ Foram instalados, conforme orientação do Decreto n. 67.350/70 (artigo 10, *caput* e parágrafo único), 5 (cinco) centros regionais de pós-graduação, correspondentes às regiões do país, assim distribuídos: região norte-nordeste: Universidade Federal de Pernambuco; região centro-leste: Universidade Federal do Rio de Janeiro; região centro-oeste: Universidade Federal de Minas Gerais; região sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Estado de São Paulo: Universidade de São Paulo. No entanto, com exceção do centro da região sul, que reuniu seis universidades e funcionou sob a coordenação de Darcy Gloss (FERREIRA e MOREIRA, 2002, p. 301), os demais “não chegaram a funcionar, e por isso o ministro Jarbas Passarinho, em 1973, nomeou comissão especial para formular nova política de pós-graduação” (CURY, 2005, p. 15), o que culminou com a instituição do Conselho Nacional de Pós-graduação, em 1974, pelo Decreto n. 73.411.

financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras; e análise e compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-graduação (BRASIL, CAPES, 2011, p. 10).

É oportuno informar que o Conselho Nacional de Pós-graduação também foi instituído em 1974 pelo Decreto n. 73.411 e, como órgão de deliberação coletiva, suas atribuições eram: “elaborar o Plano Nacional de Pós-graduação” e “propor medidas necessárias à execução e constantes atualizações da Política Nacional de Pós-graduação”. Tais atribuições inseriam-se na função de planejamento da pós-graduação, atribuída a esse conselho (BRASIL, 1974, artigo 2º). Dentre os onze membros integrantes desse colegiado, encontrava-se o Diretor Executivo da Capes (Idem, artigo 3º), evidenciando, uma vez mais, o papel da agência na política de pós-graduação.

Corroborando essa assertiva, em 1981, o Decreto n. 86.791 extinguiu o Conselho Nacional de Pós-graduação e transferiu para a agência a competência que cabia a esse colegiado (BRASIL, 1981, artigo 1º, parágrafo único). Com efeito, dos cinco planos nacionais de pós-graduação, cuja competência de elaboração era atribuída ao Conselho, apenas um foi homologado pelo colegiado, tendo a Capes elaborado os demais, o que consolidou a posição da agência como executora da política de pós-graduação nacional.

Entre 1982 a 1989, mesmo com a transição para o novo regime de governo, em 1985, ou seja, com o fim do governo militar e a retomada do governo civil, não ocorreram mudanças significativas nas atividades da Capes, que, ainda, mantinha-se nas funções de formulação, acompanhamento e execução da política nacional de pós-graduação. Contudo, em 1990, a Medida Provisória n. 150, que dispunha sobre a organização do Poder Executivo, extinguiu diversos órgãos, dentre eles a Capes (BRASIL, 1990, MP n. 150, artigo 27, §1º, alínea d). No entanto, intensa mobilização no meio acadêmico e o apoio do Ministério da Educação reverteram a medida (que ainda seria apreciada pelo Congresso). Assim, no dia 12 de abril do mesmo ano, vinte e nove dias após a publicação da MP, a Capes foi recriada pela Lei n. 8.028.

Em 1992, a Lei n. 8.405 autoriza o Poder Executivo a instituir a Capes como Fundação por prazo indeterminado e com a função precípua de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível, estimular a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência universitária, a pesquisa e o atendimento da demanda

dos setores públicos e privados. Entretanto, em 2007 e 2012, as leis n. 11.502 e 12.695, respectivamente, alterando as determinações da Lei n. 8.405/92, reconfiguraram as atribuições da Capes, que deveria direcionar suas ações não apenas para a educação superior e a pós-graduação, mas também para a educação básica. É nesse sentido que o Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 elaborado pela Capes integra-se ao Plano Nacional de Educação (ambos com vigência em tempo concomitante), de modo que o projeto de implantação de um Sistema Nacional de Educação abarque todos os níveis de ensino.

O que se pode afirmar é que, desde sua criação aos dias atuais, a Capes percorreu uma trajetória ascendente, firmando-se no cenário nacional e sendo reconhecida internacionalmente. Pode-se dizer, com segurança, que a Capes é uma política de estado que deu certo em um país cujas políticas de governo nem sempre evoluem a esse patamar. Em 66 anos de funcionamento, suas atividades foram decisivas para os êxitos alcançados pelo Sistema Nacional de Pós-graduação, que atualmente possui um total de 4.175 programas de pós-graduação, entre mestrados/doutorados acadêmicos e profissionais. Desses, 465 programas, ou seja, 11% possuem desempenho compatível com padrões internacionais de excelência (BRASIL, CAPES, 2017), o que confirma a solidez desse nível de ensino.

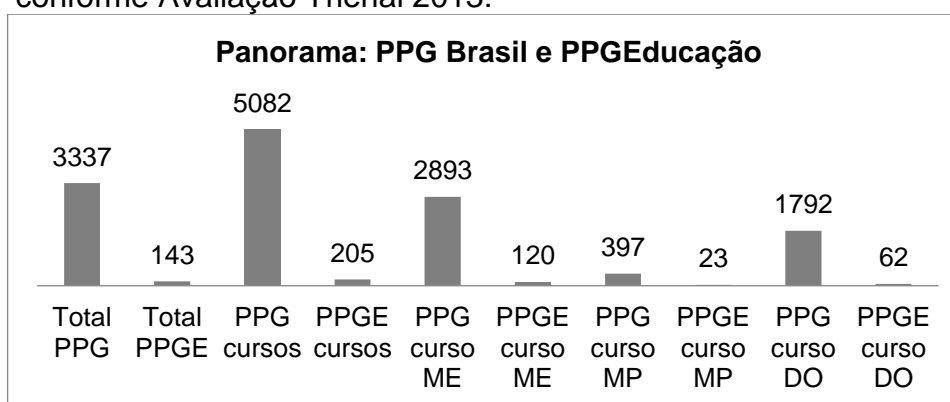
Findas essas considerações acerca da Capes, no item seguinte serão apresentados os programas de pós-graduação avaliados com nota 7 por esta agência, por serem desses a produção discente pesquisada.

3.2 Programas de pós-graduação em educação avaliados com a nota 7 na Avaliação Trienal 2013 (Triênio 2010-2012)

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm seus cursos classificados, pelo SNPG, em mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado. Estes programas somente podem ser formados por curso de mestrado ou cursos de mestrado e doutorado. Cada programa organiza-se em torno de uma área de concentração e desta são estabelecidas as linhas de pesquisa, em torno das quais se vinculam os grupos de pesquisa, onde se efetivam as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a produção técnica e científica de docentes e discentes vinculados ao programa.

A fim de facilitar o processo de avaliação esses cursos são vinculados a áreas de avaliação, agregadas por critério de afinidades – 49 no total, agrupadas em dois níveis: colégios (primeiro nível) e grandes áreas (segundo nível)⁶⁹. Os programas de pós-graduação em educação são vinculados ao Colégio de Humanidades e à grande área de Ciências Humanas⁷⁰. O Documento de Área da Educação (CAPES, 2013a), referente à avaliação do triênio 2010-2012 apresenta o seguinte panorama da pós-graduação em educação, comparativamente ao sistema nacional conforme exposto no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Comparativo quantitativo PPGBrasil e PPGEducação, conforme Avaliação Trienal 2013:



Fonte: CAPES. Avaliação Trienal 2013: Resultados. Adaptado pela pesquisadora. 2013a; 2013c

Os números apresentados relativos ao Triênio 2010-2012 mostram que a Área de Educação é responsável por 4,3% dos programas nacionais, 3,03% dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, 4,1% dos cursos de mestrado acadêmico, 5,8% dos cursos de mestrado profissional e 3,5% dos cursos de doutorado. Estes percentuais apontam a participação da Área da Educação no SNPG, em relação ao total de programas, ocupando a terceira posição no *ranking* da avaliação da Capes; em comparação com as áreas da Grande Área de Ciências Humanas, do Colégio de Humanidades, a Área da Educação situa-se na primeira posição⁷¹ (CAPES, 2014).

⁶⁹ São 3 (três) colégios e 9 (nove) grandes áreas: Colégio de Ciências da Vida (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde), Colégio de Humanidades (Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes) e Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar (Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Multidisciplinar). Dados referentes ao Triênio 2010-2012. Fonte: <https://cutt.ly/RfSMhYD>. Acesso em 07/10/2019.

⁷⁰ No Triênio 2012-2012 a grande área de Ciências Humanas contava com 471 (quatrocentos e setenta e um) programas de pós-graduação (CAPES, 2013c) e dentre eles, 143 (cento e quarenta e três) programas de pós-graduação em educação (BRASIL, CAPES, 2013a; 2013b).

⁷¹ Da 1ª a 10ª posição no *ranking* de programas do SNPG tem-se a seguinte classificação das áreas, no Triênio 2010-2012: Interdisciplinar (8,7%), Ciências Agrárias I (6,4%), Educação (4,3%), Linguística e Literatura (4,1%), Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e

Em relação ao *ranking* de classificação por desempenho dos programas, após a avaliação, o Triênio 2010-2012 apresenta o seguinte panorama:

Tabela 3 - Avaliação PPG

NOTA 2013	NÚMERO PPG	%
1	7	0,2
2	53	1,6
3	1.054	31,6
4	1.219	36,5
5	598	17,9
6	266	8
7	140	4,2
TOTAIS	3337	100

Fonte: CAPES, 2013c.

Adaptado pela pesquisadora.

Neste total encontram-se cursos acadêmicos e profissionais. Observa-se que a maior concentração se situa em programas avaliados com os conceitos 3, 4 e 5, com relevância para o estrato de conceito 4. Nota-se que mesmo sendo significativo o número de programas posicionados nos mais elevados estratos, cujos conceitos são respectivamente 6 e 7, em função do processo avaliativo, nota-se, também, um afunilamento decorrente deste processo. E, embora possa ser considerado insignificante o percentual de programas com conceitos 1 e 2⁷², o número é relativamente significativo (60), posto que ser classificado nestes estratos implica o descredenciamento do curso e a não validação dos certificados de conclusão.

Não constam nos dados estatísticos da Capes (BRASIL, CAPES, 2013e) informações sobre referências geográficas e áreas dos programas avaliados com conceitos nos estratos 1 e 2. No entanto, com relação à distribuição nacional nos demais estratos apuramos que a região sudeste se encontra em primeiro lugar nos percentuais de programas classificados em todos os estratos (conceito 3: 12,6%; conceito 4: 16,4%; conceito 5: 10,2%; conceito 6: 4,9%; conceito 7: 3,6%), seguida da região sul (conceito 3: 7,3%; conceito 4: 7,7%; conceito 5: 3,9%; conceito 6: 1,8%; conceito 7: 0,6%). A região nordeste aparece na terceira posição (conceito 3: 9,7%; conceito 4: 7,5%; conceito 5: 2,5%; conceito 6: 0,7%; conceito 7: 0,03%). As regiões centro-oeste e norte têm a maioria de seus programas PPG concentrados nos estratos com conceitos 3 e 4, excetuando na primeira região o Distrito Federal, que tem programas com conceitos em todos os estratos. A distribuição nessas regiões é a seguinte: região

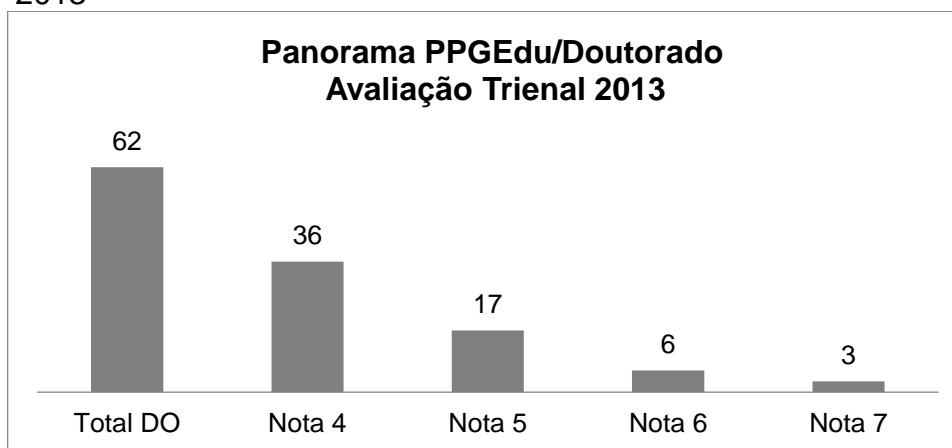
Turismo (3,9%), Biodiversidade (3,7%), Engenharias III (3,6%), Direito (3,4%), Odontologia (3%) e Ensino (2,8). Fonte: <https://cutt.ly/YfSMc1x>. Acesso em: 07 e 08/10/2019.

⁷² Nas informações disponíveis no site da Capes e na Plataforma Sucupira não se encontram referências aos programas dos estratos 1 e 2. A informações disponíveis iniciam-se no estrato 3.

centro-oeste – conceito 3: 4%; conceito 4: 3,7%; conceito 5: 0,7%; conceito 6: 0,3% e conceito 7: 0,06%; região norte – conceito 3: 2,6%; conceito 4: 1,8%; conceito 5: 0,3% e conceito 6: 0,09%, não havendo programas com conceitos situados no último estrato, com nota 7.

Especificamente na Área da Educação, no triênio 2010-2012, havia, segundo o Documento de Área, “143 programas de pós-graduação⁷³, 62 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 58 com Mestrado Acadêmico e 23 com Mestrado Profissional” (CAPES, 2013a). Pela Planilha de Indicadores⁷⁴ (BRASIL, CAPES, 2013d), apuramos que 121 programas foram avaliados; a quarenta e seis foram atribuídas a nota 3, a quarenta e nove a nota 4, a dezessete a nota 5, a seis a nota 6 e a apenas três a nota 7. Ainda esta planilha informa que dos 62 cursos de doutorado dos Programas de Pós-graduação em Educação, a 58% foi atribuído o conceito mínimo (4) e a apenas 4,8% o conceito máximo (7). O gráfico 2 demonstra este panorama:

Gráfico 2 - Panorama dos programas/cursos de doutorado dos Programas de Pós-graduação em Educação, na Avaliação Trienal 2013



Fonte: CAPES, 2013d. Planilha de indicadores. Adaptado pela pesquisadora.

⁷³ Comparando com os dados das avaliações trienais anteriores, em 2007 e em 2010, constatamos ter havido crescimento no número de programas na área da educação: eram 78 no triênio 2004-2006, 95 no triênio 2007-2009 e 143 no triênio 2010-2012; o crescimento percentual deu-se na ordem de 18 e 34% de um triênio para outro.

⁷⁴ Optamos por nos referenciar na Planilha de Indicadores, pois as informações contidas no Relatório de Avaliação 2010-2012, Trienal 2013 (BRASIL, CAPES, 2013B) estão imprecisas: informa este relatório que “a clientela da avaliação foi constituída por 121 programas” (p. 42), porém, tanto no gráfico informativo da distribuição de notas quanto na tabela comparativa o somatório é de 125 programas. Consta neste relatório a informação de que um programa fora avaliado com a nota 2, o que resultou na indicação de descredenciamento (p. 42 e 44). Esta informação não se encontra na Planilha de Indicadores e nem na relação de programas por nível e nota, expressos no referido Relatório (p. 45-48).

Como se pode observar no gráfico acima, a maior concentração de cursos de Doutorado em Educação situa-se no estrato de conceito 4, havendo nos estratos subsequentes um decréscimo de cursos avaliados com conceitos maiores na proporção menor que 50% em relação ao estrato anterior, exceto do penúltimo para o último. Esta situação também demonstra um afunilamento provocado pelo processo de avaliação, cujos critérios elevados constroem os indicadores de aferição.

Especificamente com relação à nota 7, esta é considerada, no *ranking* de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, a mais alta que poderá ser alcançada por um programa, o que o eleva ao patamar de “excelência”, ou seja, ao nível mais elevado neste sistema de ensino. Os que alcançam esta nota são inseridos no Programa de Excelência Acadêmica (ProEx)⁷⁵ da Capes. Poucos alcançam esse nível e aos que o almejam compete a revisão de suas metas para chegar a esse fim. É assim em todas as áreas de conhecimento. Com a área da educação não poderia ser diferente.

Segundo o Relatório de Avaliação Triênio 2010-2012, Trienal 2013: Área da Educação (BRASIL, CAPES, 2013b, p. 39), as notas mais altas, 6 e 7, foram atribuídas aos programas que apresentaram níveis compatíveis com os melhores cursos internacionais na área, principalmente os da América do Norte e Europa. Ainda de acordo com esse documento, os principais indicadores de excelência para esta conclusão são:

A produção científica veiculada tanto em periódicos indexados quanto em livros – principal forma de expressão da área no âmbito nacional e internacional; a participação em redes institucionais de pesquisa; intercâmbio de docentes e discentes; o potencial de formação de pesquisadores com perfil compatível com centros de excelência no exterior; a capacidade de nucleação das atividades de pesquisa nas áreas do programa; e a inserção social (Idem).

Os três Programas de Pós-graduação em Educação que no Triênio 2010-2012 alcançaram nota 7 foram o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-Uerj), o Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE-FaE-UFMG) e o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEdu-Unisinos).

⁷⁵ Trata-se de um programa de incentivo financeiro aos programas de pós-graduação que alcançaram notas 6 e 7, objetivando manter o padrão de qualidade e atender as necessidades e especificidades desses programas (BRASIL, CAPES, 2017).

Estes programas se diferem em termos de vinculação jurídico-administrativa: um pertence ao Sistema Federal de Ensino, um ao Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia e o outro, ao Sistema Privado de Ensino. Os primeiros apresentam certa congruência em sua caracterização pelo fato de serem mantidos com recursos públicos. Já o último, dentro da categoria a que pertence, pode-se dizer que distingue por se tratar de instituição privada mantida por associação religiosa confessional.

Na seção subsequente serão apresentados, de modo sucinto, estes programas, em virtude de serem deles a origem do material empírico explorado nesta pesquisa. Ressalta-se que as informações referentes aos programas foram levantadas principalmente nos relatórios da Capes⁷⁶. No entanto, objetivando maiores esclarecimentos, a fim de informar o perfil dos programas, foram feitas consultas aos *websites* das instituições.

3.3 Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-Uerj)

Antes de apresentar o Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj, tornam-se oportunas informações a respeito da universidade em que está inserido, pois tanto a universidade quanto o programa foram criados dentro de contexto político cujo foco centrava no desenvolvimento social e, principalmente, econômico. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) surgiu no período de institucionalização da educação superior⁷⁷, na década de 1950, e o programa de pós-graduação em educação, durante a expansão desse nível de ensino no país, na década de 1970 do século passado.

A Uerj é uma instituição pública de ensino superior e integra a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro. Em 67 anos de funcionamento, expandiu tanto em crescimento estrutural quanto em reconhecimento no cenário regional e nacional. Sua comunidade acadêmica situa-se

⁷⁶ Disponíveis para consulta no *site* da Capes, nesta ordem: Nossas ações: *link* “Avaliação”, <http://www.capes.gov.br/avaliacao>; *link* “Dado do SNPG”, <https://cutt.ly/5fS1yit>; *link* “Caderno de indicadores”, <https://cutt.ly/DfS1aA5>.

⁷⁷ 1950: promulgação da Lei n. 547 criando a nova Universidade do Distrito Federal (houve uma instituição homônima criada em 1935 e extinta em 1939); 1958: a UDF foi rebatizada como Universidade do Rio de Janeiro (URJ); 1961: com a transferência do Distrito Federal para Brasília, a URJ passou a ser denominada Universidade do Estado da Guanabara (UEG); 1975: alteração definitiva do nome para Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Para mais informações, acessar: <https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/>.

em seis municípios fluminenses: na capital Rio de Janeiro, em Duque de Caxias, Nova Friburgo, Resende, São Gonçalo e Teresópolis. Atualmente, oferece 32 cursos de graduação (organizados em diferentes habilitações, licenciaturas e bacharelados) e possui 65 programas de pós-graduação *stricto sensu* credenciados pela Capes, sendo 50 de mestrado acadêmico, 43 de doutorado acadêmico e 7 mestrados profissionais e 6 mestrados profissionais em rede nacional; e também, mais de 100 cursos de pós-graduação na modalidade *lato sensu* (especialização) em diversas áreas de conhecimento (UERJ, 2019).

O Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj (ProPEd) teve início com o curso de Mestrado criado em 1979 e após 23 anos foi criado, em 2002, o curso de Doutorado. Esse longo período pode ser considerado como necessário ao processo de amadurecimento e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* na instituição e, sobretudo, para avaliação da necessidade e possibilidade de ampliação para a oferta de doutoramento. Desta forma, optou-se pelo fortalecimento do programa, a partir das metas traçadas para si mesmo, para só então expandir seu campo de ação (BRASIL, CAPES, UERJ, 2010, p. 3).

Desde sua origem, o ProPEd tem a pesquisa como base de todas suas atividades. Nesse sentido, todas as ações desenvolvidas por professores e alunos se articulam para esse fim, objetivando cumprir a função social do programa: produzir conhecimento educacional rigoroso e fundamentado nas linhas de pesquisa (Idem).

Os cursos organizam-se de modo que as atividades sejam nucleadas em torno das linhas de pesquisa e, dentro dessas, os grupos de pesquisa. Considera-se que este formato permite o entrosamento entre docentes e discentes nas atividades curriculares, a ampliação da produção bibliográfica e a divulgação do conhecimento produzido no Programa.

Até 2003, antes da implantação do doutorado, o Programa era estruturado em 4 linhas de pesquisa: Cotidiano e cultura escolar; Linguagens e processos educacionais; Conhecimento, autonomia e participação; e Educação especial. Ao final de 2003, em 2004 e em 2010 ocorreram alterações na estruturação das linhas de pesquisa, havendo desativações e criação de novas. Portanto, no triênio de 2010-2012, o Programa funcionou com as seguintes linhas de pesquisa: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura; Cotidiano, redes educativas e processos culturais; Educação Inclusiva e Processos Educacionais; Infância, Juventude e Educação; Instituições, Práticas Educativas e História (Idem, 2012, p. 3).

Como objetivos para o triênio 2010-2012, o ProPEd definiu:

(a) participar do processo de produção de conhecimento no campo da Educação; (b) formar educadores capazes de intervir como interlocutores válidos no cenário nacional, por intermédio da atuação em docência e em pesquisa, bem como de criar alternativas para as práticas sociais vigentes; e (c) instituir uma dinâmica de atuação permanentemente aberta à busca de novas interlocuções, ao desenvolvimento de novas práticas de intervenção social e à criação de condições adequadas de reflexão e aprofundamento teórico-prático (Idem).

E, para alcançá-los, a partir de 2011, o itinerário formativo foi organizado em uma estrutura curricular composta por disciplinas obrigatórias, eletivas e seminários de pesquisa, sendo que cada linha de pesquisa tem definida uma disciplina obrigatória a ser cursada pelo aluno. Além disso, ao longo do itinerário, o aluno deve conduzir sua trajetória considerando as disciplinas pertinentes à linha de pesquisa na qual está inserido seu projeto, articulando, quando necessário, com outras linhas, visando à elaboração do trabalho final obrigatório – dissertação, para mestrado e tese, para doutorado.

3.4 Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE-FaE-UFGM)

A Universidade Federal de Minas Gerais, mantenedora do programa de Pós-graduação “Educação: Conhecimento e Inclusão Social” é uma instituição pública de ensino superior integrante do Sistema Federal de Ensino. Fundada em 1927, época de criação das primeiras universidades no país, foi nomeada Universidade de Minas Gerais (UMG), sendo uma instituição privada subsidiada pelo Estado; origina-se da união entre quatro escolas de nível superior que então existiam em Belo Horizonte: a Faculdade de Direito (criada em 1892 em Ouro Preto e transferida para a atual capital em 1898), a Escola Livre de Odontologia (1907), a Faculdade de Medicina (1911) e a Escola de Engenharia (1911); permaneceu como instituição estadual até 1949, quando foi federalizada. À época, já haviam sido integradas a ela a Escola de Arquitetura (1944) e as Faculdades de Ciências Econômicas e de Filosofia (1948). A partir de 1965, foi nomeada Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2017).

A UFGM está completando, neste ano, 2019, 92 anos de funcionamento e está inserida entre as universidades mais bem reconhecidas no universo acadêmico por destacar-se no sistema de avaliação do ensino superior, o que lhe confere

reconhecimento regional e nacional. Sua comunidade reúne cerca de 72 mil pessoas e distribui-se pelos municípios mineiros de Belo Horizonte (capital), Montes Claros, Diamantina e Tiradentes, em 77 cursos de graduação, 80 programas de pós-graduação *stricto sensu* (sendo 63 de doutorado e 77 de mestrado), 68 cursos de pós-graduação *lato sensu*, mais de 750 núcleos de pesquisa, 174 programas de extensão, e 425 convênios de Cooperação Internacional com instituições no exterior (UFMG, 2017).

O PPGE-FaE-UFMG foi criado em 1971, com a implantação do Mestrado e em 1991 expandiu-se com a criação do Doutorado. Segundo informações sobre o programa no Relatório Coleta Capes (BRASIL, CAPES, UFMG, 2010, p. 2), a finalidade básica do programa é “contribuir para o desenvolvimento da educação brasileira, por meio do aprofundamento de estudos, da realização de pesquisas e da produção de teorias que concorram para o avanço do saber e do fazer educativos”; e como objetivo geral, define: “promover a formação de mestres e doutores em educação consoante com princípios de inclusão social e de construção de uma escola pública democrática”. Informa também que esse objetivo geral desdobra em outros, mais específicos:

Formar o pesquisador, o docente e o profissional de Educação capazes de elaborar e implementar projetos de pesquisa inovadores; constituir uma instância de reflexão coletiva sobre as práticas e as teorias pedagógicas; criar condições favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa e da análise do fenômeno educacional, em suas múltiplas relações sociais e culturais; promover a divulgação do conhecimento produzido e estimular a cooperação entre pesquisadores, nacional e internacionalmente (Idem).

A estrutura curricular está baseada em dois eixos: “a) Educação e processos de produção e de socialização do conhecimento educacional; b) Organização do trabalho pedagógico e desenvolvimento de práticas educativas” (Idem, p. 2-3). Esses eixos sustentam “teórica e metodologicamente a investigação de questões relacionadas [...] aos saberes e às práticas escolares e não escolares em múltiplos espaços educativos”. O primeiro eixo enfatiza os processos de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas mais específicas; o segundo volta-se ao estudo de relações mais gerais, contemplando objetos relacionados às áreas que fundamentam o campo da educação – história, sociologia, filosofia, psicologia, antropologia e política. Esses eixos possuem um caráter transversal e compõem “a base da estrutura curricular do Programa, dando origem às disciplinas obrigatórias que compõem a formação de

mestres e doutores” (Idem, p. 3) e, além destas, há as disciplinas optativas que complementam a organização curricular.

O Programa constituiu-se por nove linhas durante o triênio 2010-2012: “Educação Matemática”, “Educação e Ciências”, “Educação e Linguagem”, “História da Educação”, “Psicologia, Psicanálise e Educação”, “Política, Trabalho e Formação Humana”, “Educação Escolar: Instituições, sujeitos e currículos”, “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”, e, “Políticas Públicas e Educação: formulação, implementação e avaliação” (BRASIL, CAPES, UFMG, 2010, p. 3-5) e, no seu interior, docentes e discentes [desenvolveram] trabalhos articulados em torno dos eixos que norteiam o currículo (Idem, 2012, p. 3).

3.5 Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Vale dos Sinos (PPGEdu-Unisinos)

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) difere das universidades anteriormente apresentadas. Enquanto as primeiras são públicas e oferecem ensino gratuito, a Unisinos classifica-se dentro da categoria de instituições mantidas pela iniciativa privada e, dentro desta categoria, caracteriza-se como confessional. O histórico disponível em seu *website* informa que a universidade é mantida pela Associação Antônio Vieira (Asav), entidade sem fins lucrativos, fundada em 1899 e vinculada à Companhia de Jesus, que atua como uma das faces civis da Província dos Jesuítas do Brasil. Tem por finalidade a promoção e o desenvolvimento da educação, a difusão da fé e ética cristãs preconizadas pela Companhia de Jesus, (UNISINOS, 2019), o que caracteriza Unisinos como instituição de educação superior privada jesuíta.

Ainda de acordo com as informações disponíveis no *website* da instituição (Idem), oficialmente em 31 de julho de 1969, dia de Santo Inácio de Loyola, foi autorizado o funcionamento da Unisinos. E, ao longo de 49 anos, a universidade desenvolveu-se em termos físicos e em estrutura acadêmica, alcançando reconhecimento regional e nacional. Atualmente, possui uma comunidade composta por 31 mil alunos em cursos de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial e em EaD, distribuída em toda a região sul do país e em outras regiões do país. No Rio Grande do Sul, com cursos presenciais em São Leopoldo (*campus* principal), Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Porto Alegre e cursos na modalidade EaD em Cachoeirinha, Campo Bom, Canoas, Estrela, Montenegro, Santa Maria e

Taquara. A expansão em outros estados deu-se na modalidade EaD: Florianópolis (Santa Catarina), Curitiba (Paraná), São Paulo capital, Belo Horizonte (Minas Gerais), Teresina (Piauí).

A Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação da Unisinos coordena 18 programas de pós-graduação *stricto sensu*. O Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) integra esta unidade e foi criado em 1994 com o curso de Mestrado, tendo expandido em 1999 com o curso de doutorado (UNISINOS, 2019); a proposta inicial foi construída a partir da experiência no campo da formação de professores (BRASIL, CAPES, UNISINOS, 2007, p. 2) tendo por objetivos:

apropriação, reelaboração e produção do conhecimento na área da educação; compreensão da realidade educacional nas suas relações histórico-culturais e atuação nessa realidade, assumindo o compromisso social de contribuir para a superação dos problemas educacionais; participação na comunidade, realizando o diálogo entre as diversas tradições culturais com vistas à promoção de valores humanizadores (Idem, p. 3).

Quanto ao currículo, no triênio 2010-2012, estruturava-se em atividades obrigatórias e complementares, para o Mestrado, e para o Doutorado, o currículo organizava-se em duas grandes dimensões: teórica e empírica, e os créditos distribuídos entre atividades obrigatórias e complementares (Idem, 2010, p. 3). Além disso, “o currículo orienta e articula Mestrado e Doutorado para um eixo investigativo de interface com desafios da Área” (Idem, p. 2) da Educação, estando organizado em três linhas que se articulam: “História, Educação e Políticas”, “Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas” e “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias” (Idem). Esta última linha é, segundo a Proposta do Programa (Idem), “o elemento inovador” do programa, por estar em consonância com a política da Unisinos, que busca “alinhar seu planejamento estratégico pela temática do desenvolvimento tecnológico”.

3.6 Características da produção discente: teses defendidas no Triênio 2010-2012

Como o principal objetivo desta pesquisa é identificar e analisar as tendências teórico-metodológicas presentes nas teses produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, avaliados com a nota 7, no Triênio 2010-2012, foi definido como material empírico, a produção discente desse período. No Relatório de Avaliação 2010-2012: Trienal 2013, essa produção equivale a 35% do total dos itens

avaliados no programa em relação aos percentuais de equivalência dos outros itens avaliados: “proposta do programa, 0%; corpo docente, 15%; produção intelectual docente, 35%; inserção social” (CAPES, 2013b, p. 23-31). Donde se infere que tanto a produção intelectual quanto a produção discente têm pesos equivalentes; e mesmo a primeira sendo considerada relevante em função do *Qualis Periódicos*, a segunda, em outro sentido, também, pois significa produção docente relacionada à formação por titulação.

Pretende-se neste item apresentar um mapeamento das teses defendidas no triênio 2010-2012, nos programas de pós-graduação em educação avaliados com nota 7. A apresentação se dá de forma descritiva e as análises limitam a considerar os dados como se apresentam em termos estatísticos. É oportuno lembrar que, como exposto na introdução deste relatório, a análise da produção discente no último triênio é apresentada em capítulo subsequente, visando alcançar o objetivo de construir um recorte do panorama da pesquisa educacional contemporânea brasileira, a partir dos programas estudados.

A localização do material empírico deu-se em dois percursos: consulta ao banco de dados da Capes, no link “Avaliação” e seu sublink “Caderno de Indicadores”, visando obter informações sobre os programas em estudo na Avaliação Trienal 2013, a saber: “Proposta do programa”, “Corpo docente, vínculo e formação”, “Linhas de pesquisa”, “Projetos de pesquisa”, “Teses e dissertações”; consulta ao banco de teses e dissertações dos programas e, também, aos portais das bibliotecas digitais das universidades, a fim levantar as teses defendidas no triênio estudado⁷⁸. Esse material foi catalogado e compõe o banco de dados desta pesquisa. Cabe destacar que também foram realizadas investigações na Plataforma Sucupira (Geocapes, Paineis de indicadores e Dados Abertos), agregando importantes informações à pesquisa.

Após o processo de levantamento, deu-se início à exploração e ao tratamento das informações do material. No caso das teses, o banco de dados contém planilhas cujas informações foram categorizadas de acordo com os conteúdos: linha de pesquisa, projeto de pesquisa, orientador, autor, título, palavras-chave, resumo, tipo de pesquisa, tema, objeto, objetivo, referencial teórico, perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, campo científico defendido e/ou informado, material empírico, metodologia, financiamento, informações sobre o pesquisador. As planilhas foram elaboradas no editor Microsoft Office Excel e o tratamento dado às informações

⁷⁸ ProPEd-Uerj: <http://www.proped.pro.br/> e <http://www.bdtd.uerj.br/>; PPGE-FaE-UFMG: <https://cutt.ly/6fS0AoE>; Unisinos: <https://cutt.ly/YfS0H7z>.

resultou em tabelas e gráficos, ilustrando informações quantitativas coletadas, as quais expomos a seguir.

No Triênio 2010-2012 foram defendidas 216⁷⁹ teses, tendo sido 203 orientadas por professores de vínculo permanente e 13 por professores colaboradores e participantes externos, conforme exposto na tabela 4:

Tabela 4 - Teses defendidas no triênio 2010-2012

PROGRAMAS	2010	2011	2012	TOTAIS
ProPEd-Uerj	11	13	29	53
PPGE-FaE-UFMG	46	43	29	118
PPGEdu-Unisinos	16	14	15	45
TOTAIS	73	70	73	216

Fonte: Capes, Avaliação Trienal 2013.
Adaptado pela pesquisadora.

Pode-se observar que o ProPEd-Uerj apresenta considerável crescimento na titulação de novos doutores, tendo sido defendidas, respectivamente nesta ordem, 21%, 24% e 55% de teses no triênio. Em média ponderada, pode-se considerar constância nos resultados do PPGEdu-Unisinos (36%, 31 % e 33%, respectivamente). No entanto, os dados informam decréscimo em número de titulados e teses defendidas no PPGE-FaE-UFMG: 39% em 2010, 36% em 2011 e 25% em 2012.

Analisando em termos percentuais relativos ao total de teses defendidas no triênio, observa-se, na tabela 5, abaixo, que o PPGE-FaE-UFMG ultrapassou 50% da produção total do triênio, ficando os demais programas abaixo dos 30%. O que se pode inferir desta diferença são as características físicas dos programas, relativas ao quantitativo de docentes e de estudantes.

Tabela 5 - Teses: período 2010-2012

Teses defendidas no período/Titulação de doutores					
PROGRAMAS	2010	2011	2012	TOTAIS	%
ProPEd-Uerj	11	13	29	53	24
PPGE-FaE-UFMG	46	43	29	118	55
PPGEdu-Unisinos	16	14	15	45	21
TOTAL	73	70	73	216	100

Fonte: Capes, Avaliação Trienal 2013. Adaptado pela pesquisadora.

A respeito do quantitativo docente ao longo do triênio, constata-se um fluxo significativo de recursos humanos, cuja vinculação situa-se entre permanentes, colaboradores/convidados e visitantes, como se pode observar nos dados abaixo representados na tabela 6:

⁷⁹ Comparando com as avaliações trienais anteriores, 2007 e 2010, observa-se crescimento na titulação de doutores em educação, nesta ordem: triênio 2004-2006, 91; triênio 2007-2009, 167; triênio 2010-2012, 216. O crescimento entre um período e outro foi respectivamente 45,5% e 23%.

Tabela 6 - Corpo docente

PROGRAMAS	2010				2011				2012			
	Vinculação				Vinculação				Vinculação			
	P	C	V	Total	P	C	V	Total	P	C	V	Total
ProPEd-Uerj	25	3	1	29	24	4	1	29	24	3	1	28
PPGE-FaE-UFMG	63	14	0	77	67	15	0	82	66	13	1	80
PPGEdu-Unisinos	15	1	0	16	13	3	0	16	14	2	1	17
TOTAL	103	18	1	122	104	22	1	127	104	18	3	125

Legenda: P - Professor permanente; C - Professor colaborador; V - Professor visitante
 Fonte: Capes, Avaliação Trienal 2013. Adaptado pela pesquisadora.

Observa-se que tanto o ProPEd-Uerj quanto o PPGEdu-Unisinos mantiveram linearidade no fluxo de docentes permanentes, já o PPGE-FaE-UFMG apresenta pequena oscilação neste fluxo. Quanto ao fluxo de docentes colaboradores, o PPGEdu-Unisinos apresenta oscilação e os outros dois programas mantêm estabilidade. Nota-se que houve pouca participação de docentes visitantes, destacando-se o ProPEd-Uerj que contou com a presença desta categoria em todos os anos do triênio.

A título de compreensão da dinâmica desta organização, cabem algumas informações oriundas de orientações da Capes. De acordo com a Portaria n. 81/2016, em seu artigo 2º (BRASIL, CAPES, 2016), o corpo docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* é composto por três categorias: docentes permanentes, docentes e pesquisadores visitantes, docentes colaboradores. Os primeiros constituem o núcleo principal de docentes do programa.

E, de acordo com o artigo 3º desta Portaria, a categoria de docentes permanentes é integrada por docentes enquadrados e declarados anualmente pelo programa na Plataforma Sucupira e que atendam aos seguintes pré-requisitos:

- I - desenvolvimento de atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação;
- II - participação de projetos de pesquisa do PPG;
- III - orientação de alunos de mestrado ou doutorado do PPG, sendo devidamente credenciado como orientador pela instituição;
- IV - vínculo funcional-administrativo com a instituição ou em caráter excepcional, consideradas as especificidades de áreas, instituições e regiões, e se enquadrem em uma das seguintes condições:
 - a) quando recebem bolsa de fixação de docentes ou pesquisadores de agências federais ou estaduais de fomento;
 - b) quando, na qualidade de professor ou pesquisador aposentado, tenham firmado com a instituição termo de compromisso de participação como docente do PPG;
 - c) quando tenham sido cedidos, por acordo formal, para atuar como docente do PPG;
 - d) a critério do PPG, quando o docente estiver em afastamento longo para a realização de estágio pós-doutoral, estágio sênior ou atividade relevante em Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação e não atender ao estabelecido

pelos incisos I e II deste artigo, desde que atendidos os demais requisitos fixados (BRASIL, CAPES, 2016, artigo 3º).

Ainda esta portaria orienta que a estabilidade dos docentes permanentes “será objeto de acompanhamento e de avaliação sistemática pelas coordenações e comissões de avaliação da área e pela Diretoria de Avaliação” e que, por ocasião desses acompanhamentos e avaliações, será requerido que o programa informe a justificativa da(s) ocorrência(s) de credenciamentos e descredenciamentos, ano a ano, dos integrantes desta categoria, de acordo com regras que devem obrigatoriamente constar em seus regimentos (Idem, artigo 4º, incisos III e IV).

Completando estas informações, o Documento de Área 2013, referente à avaliação da área da Educação no triênio 2010-2012, informa que os docentes permanentes devem constituir pelo menos 2/3 do conjunto dos docentes do programa, devendo haver, necessariamente, no mínimo dez em regime de dedicação integral ao programa; do total, 75% devem ser titulados com Doutorado em Educação e os demais, com títulos de doutor em áreas afins. Esse percentual pode ser flexibilizado em caso de professores com ampla e conceituada produção bibliográfica e de pesquisa relacionada à área da Educação. A maioria dos docentes deve ter dois anos ou mais anos de titulação de doutoramento (BRASIL, CAPES, 2013a, p. 9-10).

Quanto aos docentes e pesquisadores visitantes, o artigo 7º da Portaria n. 81/2016 assim os definem:

Integram a categoria de visitantes os docentes ou pesquisadores com vínculo funcional-administrativo com outras instituições, brasileiras ou não, que sejam liberados, mediante acordo formal, das atividades correspondentes a tal vínculo para colaborar, por um período contínuo de tempo e em regime de dedicação integral, em projeto de pesquisa e/ou atividades de ensino no programa, permitindo-se que atuem como orientadores e em atividades de extensão.

Parágrafo único. A atuação dos docentes ou pesquisadores visitantes no programa deverá ser viabilizada por contrato de trabalho por tempo determinado com a instituição ou por bolsa concedida para esse fim, pela própria instituição ou por agência de fomento (BRASIL, CAPES, 2016, artigo 7º).

Os docentes visitantes também têm sua produção intelectual pontuada. Contudo, de acordo com o artigo 8º da referida portaria, a pontuação

será definida em cada área de avaliação, atendidas as diretrizes que possam ser estabelecidas na grande área de conhecimento e pelo Conselho Técnico e Científico da Educação Superior (CTC-ES), bem como aquelas emanadas da Diretoria de Avaliação (BRASIL, CAPES, 2016, artigo 8º).

E, por fim, a última categoria, dos professores colaboradores, é definida, pela Portaria n. 81/2016, como aquela cujos membros do corpo docente do programa não atendam aos “requisitos para serem enquadrados como docentes permanentes ou como visitantes”. Além dos docentes do programa, podem também ser incluídos nesta categoria os bolsistas de pós-doutorado que participem, de forma sistemática, do desenvolvimento de projetos de pesquisa ou atividades de ensino ou extensão e/ou orientação de estudantes, independentemente de possuírem ou não vínculo com a instituição (Idem, artigo 9º, *caput*). Não podem ser enquadrados como docentes colaboradores quaisquer docentes que participem de atividades esporádicas no programa, a saber, como conferencista, membro de banca de exames, coautoria em trabalhos desenvolvidos por docentes do programa. No entanto, informações sobre quaisquer dessas atividades desenvolvidas por esses profissionais quando relatadas por um programa ou curso de pós-graduação poderão complementar a análise de atuação do programa (Idem, artigo 9º, incisos I e II), inclusive para o processo de avaliação.

Considerando que as teses compõem a produção discente do programa e cuja relação entre corpo docente, dimensão do corpo discente e quantidades de teses defendidas no triênio constituem indicadores na avaliação da capacidade do programa em titular seus estudantes, foi mapeada a relação entre teses e corpo docente a fim de informar, quantitativamente, os resultados obtidos no triênio, de acordo com a categorização do corpo docente, conforme demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 7 - Teses: Orientadores Vinculação

PROGRAMAS	2010				2011				2012				TOTAL
	Vinculação				Vinculação				Vinculação				
	P	C	V	Total	P	C	V	Total	P	C	V	Total	
ProPED-Uerj	11	0	0	11	12	1	0	13	27	2	0	29	53
PPGE-FaE-UFMG	43	3	0	46	40	3	0	43	26	2	1	29	118
PPGEdu-Unisinos	16	0	0	16	13	0	1	14	15	0	0	15	45
TOTAL	70	3	0	73	65	4	1	70	68	4	1	73	216

Legenda: P - Professor permanente; C - Professor colaborador; V - Professor visitante
 Fonte: Capes, Avaliação Trienal 2013. Adaptado pela pesquisadora.

Nota-se que no ProPEd-Uerj, 94% das teses defendidas no triênio foram orientadas por professores permanentes do programa e apenas 6% por professores colaboradores, não tendo havido tese orientada por professor visitante. No PPGEdu-Unisinos 98% das teses foram orientadas por professores permanentes, 2% por professores visitantes e nem uma por professor colaborador.

Já o PPGE-FaE-UFMG apresenta outro desenho, com a participação de todas as categorias de docentes na orientação de teses: 92% professores permanentes, 7% professores colaboradores e 1% professores visitantes. Estes percentuais coadunam com o disposto no Documento de Área (CAPES, 2013, p. 10) por haver, em todos os programas, um percentual superior a 75% de projetos de pesquisa sob a responsabilidade de professores permanentes.

A distribuição dos docentes no interior dos programas dá-se em função da nucleação por linhas de pesquisa e, segundo o Documento da Área, a maioria dos programas têm suas linhas voltadas para a educação básica, pelo fato de esta ser constituinte das políticas de Estado voltadas ao sistema de ensino, aos processos educacionais, ao desempenho dos estudantes e à formação dos professores (Idem, p. 7), o que lhe garante o estatuto de objeto direto do campo educacional.

No entanto, alguns programas têm linhas voltadas à educação superior e a outras temáticas que tenham convergência com a educação. Ainda segundo esse documento, os cursos de pós-graduação em educação têm formado profissionais da educação, principalmente da educação básica pública, e essa organização das linhas tem proporcionado uma compreensão da problemática educacional de forma mais efetiva.

O ProPEd-Uerj organizou-se em torno de seis linhas de pesquisa. No entanto, de acordo com informações contidas na “Proposta do Programa (PO)”, em 2010 foi implementada “uma mudança nas linhas de pesquisa, com a divisão da linha de Cotidiano e Cultura Escolar em duas linhas: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, e Cotidiano, redes educativas e processos culturais” (BRASIL, CAPES, UERJ 2010, 2011 e 2012, p. 3), em decorrência do crescimento da linha, tanto em número de professores quanto em produção acadêmica e formação de recursos humanos. Em 2010 ainda vigoraram, na linha “Cotidiano e Cultura escolar”, três projetos de pesquisa em fase de conclusão; em 2011 a linha foi extinta.

Nos programas em estudo a distribuição das linhas de pesquisa representa-se conforme a tabela a seguir:

Tabela 8 - Linhas de pesquisa

PROPEd-UERJ	PPGE-FaE-UFMG	PPGEdu-UNISINOS
Cotidiano e Cultura Escolar ⁸⁰	Educação e ciências (UFMG.LP1)	Educação, desenvolvimento e tecnologias (UNISINOS.LP1)
Cotidiano, redes educativas e processos culturais (UERJ.LP1)	Educação e linguagem (UFMG.LP2)	Educação, história e políticas (UNISINOS.LP2)
Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura (UERJ.LP2)	Educação escolar: instituições, sujeitos e currículos (UFMG.LP3)	Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas (UNISINOS.LP3)
Educação inclusiva e processos educacionais (UERJ.LP3)	Educação matemática (UFMG.LP4)	
Infância, juventude e educação (UERJ.LP4)	Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas (UFMG.LP5)	
Instituições, práticas educativas e história (UERJ.LP5)	História da educação (UFMG.LP6)	
	Política, trabalho e formação humana (UFMG.LP7)	
	Políticas públicas e educação: formulação, implementação e avaliação (UFMG.LP8)	
	Psicologia, psicanálise e educação (UFMG, LP9)	

Fonte: Avaliação Trienal 2013. Adaptado pela pesquisadora⁸¹.

A organização curricular do PPGE-FaE-UFMG articula-se em torno de nove linhas de pesquisa, não tendo havido alteração ao longo do triênio. Segundo a “Proposta do Programa (PO)”, tais linhas são constituídas atendendo aos critérios de “coerência temática e organicidade interna” (CAPES, UFMG, 2010, p. 3) e a outros que orientam o funcionamento infraestrutural do curso.

No PPGEdu-Unisinos a estruturação curricular centra em torno de três linhas de pesquisa, cuja organização, de acordo com a “Proposta do programa (PO)” (CAPES, UNISINOS, 2010, p. 2), passou por reconfiguração do triênio anterior (2007-2009) para o triênio 2010-2012. Nesse sentido, a linha “Educação, história e políticas” foi mantida, a linha “Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas” resulta do realinhamento das linhas “Currículo, cultura e sociedade” e “Formação de professores, saberes docentes e mediações pedagógicas” e foi criada a linha “Educação, desenvolvimento e tecnologias”, objetivando alinhar o planejamento estratégico do programa e o desenvolvimento tecnológico.

⁸⁰ Em 2010 essa linha de pesquisa foi dividida criando as linhas: “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” e “Cotidiano, redes educativas e processos culturais” (CAPES, UERJ, 2010, p. 3). Para mais informações, ver em Avaliação Trienal 2013, “Cadernos de indicadores” (ano 2010): Uerj, Educação, Arquivos 2010, Proposta do Programa (PO). Disponível em: <https://cutt.ly/ufS08gK>.

⁸¹ Para mais informações, ver em Avaliação Trienal 2013, “Cadernos de indicadores” 2010-2012, dos programas em estudo nesta tese. Disponível em: <https://cutt.ly/QfS2dfU>

Na dinâmica de funcionamento dos cursos, articulados às linhas de pesquisas são desenvolvidos projetos de diferentes especificidades. No triênio estudado foram 718 projetos, entre projetos de pesquisa e projetos de extensão, nos três programas em estudo, assim distribuídos: PropEd-Uerj, 147 projetos de pesquisa e 2 projetos de extensão⁸²; PPGE-FaE-UFMG, 429 projetos de pesquisa e 50 projetos de extensão⁸³; PPGEdu-Unisinos, 90 projetos de pesquisa. Dos 666 projetos de pesquisa, de 121 (18%) resultaram as 216 teses defendidas no triênio. A distribuição percentual no interior dos programas, relativa ao cômputo de projetos de pesquisa do programa e teses defendidas, dá-se respectivamente: ProPEd-Uerj, 21,8%; PPGE-FaE-UFMG, 16,3%; PPGEdu-Unisinos, 21%.

A respeito dessas teses defendidas no triênio faremos a exposição das informações identificadas, utilizando, para tanto, a categoria de revisão sistemática, cujo objetivo é “elaborar a síntese da pesquisa existente em determinado campo ou temática, com a finalidade de responder questões específicas de investigação” (DAVIES, 2007 apud MAINARDES, 2009b, p. 8). Há diferentes tipos de revisão:

a) revisões de natureza exploratória e preliminar, que visam mapear as pesquisas sobre um determinado tópico, bem como sintetizar as temáticas abordadas, abordagens teórico-metodológicas empregadas, tendências gerais de investigação, contribuições dos estudos, lacunas e síntese das conclusões; b) revisões mais sofisticadas, capazes de análises mais minuciosas dos achados de pesquisas, estabelecendo comparações e inferências a partir das evidências apresentadas por elas e c) a meta-análise, que busca agregar as conclusões de estudos comparáveis (MAINARDES, Idem).

Nesta parte da pesquisa optamos pelo primeiro tipo, “revisão de natureza exploratória e preliminar”, em função do propósito de apresentar um mapeamento, ou panorama, com o conteúdo das teses, em formato textual descritivo, o que nos levou a optar pela exposição das informações como constam nas teses e definir as categorias a partir de leitura exploratória. Sendo assim, com relação aos temas e aos objetos de pesquisa consideramos a recorrência com que se apresentam, o que pode ser conferido nas tabelas 9 e 10, consecutivamente:

⁸² Esses projetos abordaram temáticas relativas, respectivamente, às práticas curriculares e à educação da mulher nas décadas entre 1930-1950 na capital do país (cidade do Rio de Janeiro).

⁸³ Dos 50 projetos de extensão desenvolvidos, 30% referem-se à profissão docente: formação, inicial e continuada, aperfeiçoamento, práticas e profissionalização; 10% referem-se à avaliação; 6% referem-se à educação de jovens e adultos; os demais projetos (4%) abordam temáticas diversas, tais como ações sociais para juventude, relação entre educação e museus, estudos acerca da obra de Foucault, fracasso escolar de crianças e jovens, produções intelectuais brasileiras sobre a educação, mulheres pesquisadoras, educação infantil, relações raciais na sociedade brasileira.

Tabela 9 - Teses triênio 2010-2012

Categoria: TEMAS	2010	2011	2012	T	%
Formação de professores	8	6	2	16	7,4
Políticas educacionais	4	3	4	11	5,1
Educação inclusiva	2	4	5	11	5,1
Currículo	3	1	3	7	3,2
Avaliação	1	3	1	5	2,3
Educação superior	3	2		5	2,3
Eja			4	4	1,9
Letramento	4			4	1,9
Prática docente		4		4	1,9
Formação e prática docente	3			3	1,4
Gestão escolar	1		2	3	1,4
Juventude	1	1	1	3	1,4
Práticas discursivas		1	2	3	1,4
Processo de escolarização	2		1	3	1,4
Associativismo docente	1	1		2	0,93
Educação rural	1	1		2	0,93
Vida cotidiana	1	1		2	0,93
Temas diversos	20	32	24	76	35,2
Não usam esta terminologia	19	10	24	53	24,5
Tese não localizada		1		1	0,46
TOTAIS	73	70	73	216	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Os dados indicam que as temáticas “formação de professores”, “políticas educacionais” e “educação inclusiva” destacam-se com maior número de pesquisas a elas referentes, seguidas de “currículo”, temática que também interessa aos pesquisadores em educação. Redirecionando a observação para uma leitura da organização sistêmica da educação, pode-se notar o interesse por questões singulares da área, como o sistema educacional (13,4%), ao abordar temáticas como: “formação de professores”, “políticas educacionais”, “processo de escolarização” e “avaliação”; e sistema escolar (13%), referindo-se a temáticas circunscritas em nível ou modalidade de ensino: “educação inclusiva”, “educação superior”, “educação de jovens e adultos” e “educação rural”. Há também estudos que se dedicaram a questões relativas à situação escolar, como “currículo”, “letramento”, “prática docente”, “gestão escolar” e “práticas discursivas”. Saindo da esfera escolar têm-se as temáticas “juventude”, “associativismo docente” e “vida cotidiana” (3,3%).

Observa-se também que são expressivos os percentuais de teses elencadas com temáticas diversas (35,2%) ou que não utilizam a terminologia “tema de pesquisa” (24,5%). Com relação ao primeiro caso, “temas diversos”, importa observar que optamos por situar o quantitativo de teses, representadas por uma unidade, cujo tema centra em questão específica, relacionada à linha de pesquisa e/ou ao projeto de pesquisa do professor orientador e/ou diverge de ambos, e que, no entanto, apresenta

um percentual significativo no cômputo da produção discente no período, facilmente observado nos resultados apresentados.

Na categoria “objetos de pesquisa” identificamos a seguinte situação, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 10 - Teses triênio 2010-2012

Categoria: OBJETOS	2010	2011	2012	T	%
Formação de professores	11	3	7	21	10,2
Educação inclusiva	2	3	3	8	3,7
Currículo	1	2	3	6	2,8
Eja	1	1	4	6	2,8
Processo de aprendizagem	3	2	1	6	2,8
Avaliação	3	1	1	5	2,3
Educação Superior	2	2	1	5	2,3
Políticas educacionais	3	1	0	4	1,8
Cotidiano escolar	1		2	3	1,4
Cotidiano social	1	1	1	3	1,4
Letramento	2	1		3	1,4
Prática docente	1	1	1	3	1,4
Práticas de leitura e escrita	2	1		3	1,4
Processos de aprendizagem na prática		3		3	1,4
Formação e prática docente	1	1		2	0,93
Políticas de currículo	1		1	2	0,93
Práticas educativas	1	1		2	0,93
Proeja	1	1		2	0,93
Trabalho docente	2			2	0,93
Objetos diversos	25	29	34	88	40,7
Não usam esta terminologia	9	15	14	38	17,6
Tese não localizada		1		1	0,46
TOTAIS	73	70	73	216	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Assim como na categoria “temas de pesquisa”, é a “formação de professores” que se destaca como objeto de pesquisa nas teses defendidas no triênio estudado. Na sequência, encontra-se a temática “educação inclusiva” como segundo foco de interesse identificado nas pesquisas. Igualmente como na categoria “temas de pesquisa”, é possível observar que em “objetos de pesquisa” as problemáticas situaram-se em torno do sistema educacional ao serem abordadas a “formação de professores”, a “educação inclusiva”, a “educação de jovens e adultos”, a “avaliação”, a “educação superior”, as “políticas educacionais”, as “políticas de currículo” e o “Proeja”, em 24% das teses. E, também, 15,4% das pesquisas centram em problemáticas relacionadas à situação escolar, tais como “currículo”, “processo de aprendizagem”, “cotidiano escolar”, “letramento”, “prática docente”, “práticas de leitura e escrita”, “processos de aprendizagem na prática”, “formação e prática docente”, “práticas educativas” e “trabalho docente”.

A respeito destas questões, cabem duas ressalvas: a) “formação e prática docente” podem ser situadas em ambas as categorias, de sistema educacional e de sistema escolar. Na tabela acima, o deslocamento para a segunda categoria, sistema escolar, parte do entendimento da inter-relação entre ambas, formação e prática docente, nas situações de práticas escolares; b) com relação ao “trabalho docente”, também pode ser considerado em ambas as categorias: trabalho relativo ao vínculo laboral com o sistema educacional (e as conseqüentes implicações decorrentes das relações de trabalho) e trabalho relativo às práticas docentes em situações escolares e não escolares. Optamos por elencá-lo na segunda indicação em função da leitura realizada nas teses.

Por fim, observa-se a presença de “cotidiano social” entre as problemáticas de pesquisa, o que nos leva a pensar no interesse do pesquisador por questões relativas à realidade social diversa da realidade escolar, como por exemplo, o dia a dia da vida urbana e as práticas sociais coletivas comunitárias.

Também pôde ser constatado que assim como na categoria “temas de pesquisa”, há expressivo percentual de teses (40,7%) cujas problemáticas situam-se em questões outras que não as destacadas na tabela 10 e não é inexpressivo o percentual de teses (17,6%) que não utilizam esta terminologia para situar a problemática da pesquisa. Essa questão assemelha-se ao que fora identificado no levantamento de dados da categoria “temas de pesquisa”, e a respeito dessa situação encontram-se considerações que podem ser observadas no próximo capítulo desta pesquisa.

Com relação aos referenciais teóricos, ou seja, autores com que dialogam os pesquisadores em suas teses, para tratamento tanto de seus “temas” quanto de seus “objetos”, em nossa exploração a respeito desta questão identificamos os estudos de Michel Foucault tomados como principal referência em 30 teses (14%), seguidos por Paulo Freire em 22 (10%), Boaventura de Souza Santos em 17 (8%), Mikhail Bakhtin em 16 (7,4), Pierre Bourdieu, Roger Chartier e Lev S. Vygotsky em 14 (6,5%), Stephen Ball em 13 (6%), Antônio Nóvoa e Maurice Tardiff em 12 (5,6%)⁸⁴, como pode ser conferido logo abaixo, na tabela 11.

⁸⁴ Outros autores situaram-se abaixo do total de 10 teses: Philip Perrenoud e Donald Schön, em 9 teses (4,2%); Claude Lessard e Walter Benjamin, em 6 teses (3,7%); Carlo Ginzburg; Jean Lave, Zigmunt Bauman, Stuart Hall, Magda Soares e Etienne Wenger, em 7 teses (3,2); Miguel G. Arroyo, Richard Bowe, Néstor García Canclini, Bernard Charlot, Maria Isabel Cunha, Gilles Deleuze; Luciano M. Faria Filho, Rosana Glat, Ernesto Laclau, Bernard Lahire e Karl Marx, em 6

Esta constatação levou em consideração a análise de distribuição de frequência com que estes autores se constituíram como principais referências. Duas constatações neste panorama: a) estes percentuais são pífios face ao quantitativo de teses exploradas; b) abaixo de 5% há enorme contingente de referências de diferentes matizes epistemológicas.

Tabela 11 - Triênio 2010-2012

REFERENCIAL TEÓRICO	T	%
FOUCAULT, Michel	30	14
FREIRE, Paulo	22	10
SANTOS, Boaventura de Souza	17	8
BAKHTIN, Mikhail	16	7
BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger; VYGOTSKY, Lev	14	6,5
BALL, Stephen	13	6
NÓVOA, Antônio; TARDIF, Maurice	12	5,6
Diversos	92	43
TOTAIS	216	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Essas informações nos remetem também à constatação de que os pesquisadores se valeram de autores que dialogam com seus temas e/ou objetos e problemáticas de pesquisa. Sendo assim, além dos autores informados e identificados como principal referência, os pesquisadores incluíram outros autores que acompanham a mesma linha de diálogo. Ademais, identificamos também a distribuição de autores tomados como referência pelos pesquisadores, que ordenamos da seguinte forma: 12% das teses centram exclusivamente em um único autor, 45% utilizaram de dois a seis autores, 14% de sete a 10 autores, 19% de 11 a 20 autores e 10%, mais de 20 autores.

Ainda com relação à fundamentação teórica e relacionando esta questão à epistemologia, observamos que algumas teses trazem estas informações. Então, embora nosso objetivo inicial não elencasse esta categoria, optamos por incluí-la, em nosso levantamento de dados, a fim de levantar informações sobre as perspectivas epistemológicas que os pesquisadores informam estar inseridas as concepções de conhecimento que fundamentam as tendências teórico-metodológicas da pesquisa. Constatamos a seguinte situação: 71% das teses não trazem esta informação; 6,1% inserem-se na perspectiva do marxismo (considerando as perspectivas informadas: marxista, marxiana, gramsciana, materialismo dialético e materialismo histórico, sócio-

teses (2,8%). Embora constem em nosso banco de dados da pesquisa, não informamos nesta tese, dada a quantidade, os demais autores informados como referência teórica no material empírico estudado, em número igual ou inferior a 5 teses.

histórico-cultural, todas originárias do arcabouço teórico de Marx); 3,3% inserem-se nas perspectivas dos “estudos do cotidiano” e/ou “nos/dos/com os cotidianos”; 2,9%, na perspectiva do pós-estruturalismo; 0,9%, nas perspectivas dos “estudos culturais”; e em um percentual de 0,5%, encontram-se variadas perspectivas epistemológicas informadas pelos pesquisadores, tais como: “arcabouço teórico-conceitual de Paulo Freire”, “Escola Francesa de Sociologia do Trabalho”, “estudos antropológicos”, “estudos culturais e estudos do cotidiano escolar/vertentes pós-estruturalistas e pós-críticas/teorias pós-críticas”, “estudos historiográficos”, “estudos pós-críticos em educação”, “fenomenologia da percepção e hermenêutica fenomenológica; ergológica”, “filosofia (crítica) da linguagem e análise crítica do discurso”, “filosofia das diferenças”, “filosofia da linguagem”, “história cultural e história das mulheres”, “pensamento sistêmico”, “antropológica do corpo feminino”, “ergológica”, “interacionista”, “pluralista (estudos pós-estruturais, culturais e pós-coloniais)”, “psicogenética da aquisição da escrita”, “sociolinguística; perspectiva plástico-formalista”, “psicologia do desenvolvimento no trabalho”, “socio-histórica-cultural e semiótico-cultural”, “sociologia da Educação”, “sociologia da experiência”, “sociologia dos estabelecimentos escolares”, “Teoria feminista; hermenêutica feminista”, “teoria histórico-cultural da atividade”, “Teoria *Queer*”, “teorias sócio-históricas e da antropologia da aprendizagem”.

Quanto ao tratamento metodológico relacionado à investigação do problema de pesquisa, identificamos nas teses a seguinte descrição:

Tabela 12 - TESES TRIÊNIO 2010-2012

ABORDAGENS METODOLÓGICAS	2010	2011	2012	T	%
Pesquisa qualitativa	27	20	22	69	31,9
Pesquisa qualitativa e quantitativa	10	7	7	24	11,1
Abordagem etnográfica	5	11	5	21	9,7
Pesquisa histórica ou historiográfica	3	7	8	18	8,3
Pesquisa bibliográfica.	5	1	8	14	6,5
Pesquisa documental	1		2	3	1,4
Pesquisa quantitativa	3			3	1,4
Pesquisa-intervenção	3			3	1,4
Pesquisa nos/dos/com os cotidianos			3	3	1,4
Pesquisa participante	2		1	3	1,4
Diversas	9	15	11	35	16,2
Não informada	5	8	6	19	8,8
Tese não localizada		1			0,46
TOTAIS	73	70	73	216	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Pode-se observar a predominância da abordagem qualitativa, tendo sido utilizada em 31,9% das teses. Em seguida, destaca-se a opção pela modalidade mista

“qualitativa-quantitativa” em 11,1% das pesquisas realizadas. O destaque que não se pode deixar de observar, dentro dessas modalidades, centra no percentual praticamente inexpressivo da abordagem quantitativa como opção metodológica, tendo sido utilizada em apenas três teses, representando 1,4% do cômputo geral.

Pode-se também constatar, observando-se o exposto na tabela 12, que as demais abordagens que se situam na sequência da abordagem qualitativa, a saber, abordagem etnográfica, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa intervenção, pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pesquisa participante inserem nos pressupostos das pesquisas de abordagem qualitativa. Também na categoria que classificamos como “Diversas” encontram-se abordagens metodológicas que também se inserem nesses pressupostos: análise de discurso, história de vida, história oral, pesquisa-ação, abordagem crítica etnometodológica, estudo de caso, estudos prosopográficos ou biografias coletivas, análise de dados, pesquisa epistolar e análise discursiva com descrição.

Relacionados às abordagens, identificamos que os procedimentos e/ou instrumentos de coleta mencionados nas teses, em ordem decrescente, foram entrevistas orais, escritas e/ou gravadas, análise de documentos, questionários/*surveys*, observações (*in loco*/virtuais), registros (escritos/em áudios/em vídeos/em fotografias), observações participante, diário de campo, estudo de caso, análise de dados, entre outros. Destaco a ocorrência significativa do uso de *software*⁸⁵ tanto para levantamento quanto para tratamento dos dados. Uma inovação em pesquisa na contemporaneidade e que tende a se expandir consideravelmente no campo científico, acompanhando as novas formas de se fazer ciência, com novos processos metodológicos, incluindo abordagens e instrumentos.

Além da questão da abordagem metodológica empregada nas teses em análise, outra categoria que procuramos identificar nestes documentos refere-se ao “campo científico” informado e/ou defendido como “comunidade epistêmica” em que se insere a pesquisa. Neste exercício exploratório encontramos a seguinte configuração:

⁸⁵ Softwares utilizados: Programa Wordsmith Tools 5 – Concord, Escala Rokeah Value Survey (RVS), Winsteps, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), Modelo de análise Rasch, Transana, Force Concept Inventory (FCI), Classificação Hierárquica Implicativa e Coesitiva (CHIC).

Tabela 13 - Triênio 2010-2012

CAMPO	2010	2011	2012	T	%
Campo da educação	5	4	4	13	6
Campo do currículo	2	4	5	11	5
Campo da história da educação	1	5	2	8	3,7
Campo da educação de jovens e adultos	1	2	2	5	2,3
Campo de formação de professores/docentes	3	1	1	5	2,3
Campo dos estudos culturais	1	1	2	4	1,9
Campo da avaliação da aprendizagem	2	1	0	3	1,4
Campo da Educação Matemática	0	0	3	3	1,4
Campo das políticas educacionais	0	1	2	3	1,4
Campo dos estudos do cotidiano	1	2	0	3	1,4
Campo educacional	1	1	1	3	1,4
Diversos	20	14	13	47	22
Não informado	36	33	38	107	49,7
Tese não localizada		1		1	0,5
TOTAIS	73	70	73	216	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Pode-se observar que um número expressivo de teses, 107 (49,7%), não se identifica ou não se situa em determinado “campo científico”. E, embora o “campo da educação” esteja em primeiro lugar com um percentual pequeno, apenas 6%, ele se expande ao se tornar específico como “campo da educação de jovens e adultos” (2,3%), “campo da educação matemática” (1,4%), “campo educacional” (1,4%) e, acrescentando os “campos” classificados na categoria “Diversos” como “campo da educação especial”, “campo de estudos da educação e da linguagem”, “campo da educação de jovens e adultos e educação profissional”, “campo da educação do campo”, “campo da educação e linguagem”, “campo da educação física”, “campo da educação musical”, “campo da educação/da linguística/ e da história”, “campo da educação tecnológica”, e “campo da educação da rede pública municipal” (cada um com 0,9%), alcança o total de 20,1%. A respeito de haver sido informado “campo da educação” e “campo educacional” consideramos que ambos têm o mesmo sentido, no entanto, como foram referenciados separadamente optamos por manter esta informação.

Três questões podem ser observadas na tabela 13: a) o expressivo número de teses, (47; 22%), cujas informações sobre estar relacionada a determinado “campo científico”, indicam haver grande variedade de “campos científicos” considerados pelos pesquisadores em formação⁸⁶; b) e mais expressivo ainda é o número de teses

⁸⁶ Os “campos” elencados na categoria “Diversos” foram: “campo da educação especial”, “campo da psicanálise”, “campo das juventudes/campo de estudos das culturas juvenis”, “campo de estudos da educação e da linguagem”, “campo do letramento”, cada qual informado em duas teses; “campo da Arquitetura”, “campo da educação/campo da linguística/campo da história”, “campo da educação da rede pública municipal”, “campo da educação de jovens e adultos e educação

que não trazem esta informação (107; 49,7%). Levando-nos a questionar se a) os pesquisadores não se identificam ou não se localizam em determinado campo ou se b) não consideram relevante esse posicionamento ou a manifestação de pertença. Em contrapartida ao questionamento anterior, não se pode desconsiderar que 28,3% dos pesquisadores indicam estar inseridos em “comunidades epistêmicas” cujos interesses e objetivos compartilham.

Além destas questões, outra chama a atenção nas teses: 49% informam situar-se em um campo específico de conhecimento. No entanto, 3% informam-se situar-se em dois campos, 3,1%, em três campos e 0,46%, ou seja, uma tese informa não haver possibilidade de circunscrição da pesquisa a um único campo de produção acadêmica, pois as reflexões “perambulam por um território de influências de diferentes campos de pesquisa” (DUTRA, 2012, p. 65). Constatamos que as nomenclaturas dos campos informados se relacionam com os temas das pesquisas e/ou com o espaço físico da pesquisa empírica, não tendo sido apresentadas informações que situassem tais campos na cultura científica.

Com relação à empiria identificada e sobre a qual os pesquisadores se dedicaram, constatamos que o cotidiano escolar foi explorado como principal referência em 122 teses (56,5%), conforme pode ser conferido na tabela 14, exposta abaixo. Neste percentual se encontram estudos relativos a instituições de educação básica (37%), a instituições de educação superior, públicas e privadas (19%), e ambas (0,93), indicando que esses espaços ainda têm sido fortemente evidenciados como categorias de estudos/análise em pesquisas na área da educação.

profissional”, “campo da educação do campo”, “campo da educação e linguagem”, “campo da educação física”, “campo da educação musical”, “campo da educação tecnológica”, “campo da gestão e avaliação da educação”, “campo da história”, “campo da história da educação musical”, “campo da história das mulheres”, “campo da história do currículo”, “campo da Matemática”, “campo da Nutrição”, “campo da saúde do trabalhador”, “campo da saúde mental”, “campo da Sociologia da Ação”, “campo da sociologia da educação”, “campo da sociologia da infância”, “campo da Terapia Ocupacional/campo da Ergologia”, “campo das Ciências Exatas”, “campo das pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, “campo de estudos dos processos de educação e formação nas ciências sociais”, “campo de estudos sobre política educacional no Brasil”, “campo de estudos sociais da infância”, “campo de estudos sociológicos”, “campo de pesquisas sobre modelagem”, “campo de saber da Enfermagem”, “campo de trabalho docente”, “campo dos estudos da infância: sociologia da infância e antropologia da criança”, “campo dos estudos feministas”, “campo “interpolitransdisciplinar” das ciências da visão”, “campo musical de ensino de piano”, “campo religioso”, “campo trabalho-educação”, cada qual(is) informado(s) em uma tese.

Tabela 14 - Triênio 2010-2012

EMPIRIA	2010	2011	2012	T	%
Cotidiano escolar: educação básica (*)	33	27	20	80	37
Cotidiano escolar: educação superior (*)	16	10	14	40	19
Cotidiano social (**)	3	5	5	13	6
Documentos históricos		5	7	12	5,6
Movimentos sociais		3		3	1,4
Aldeia indígena		1	1	2	0,93
Ambiente museal			2	2	0,93
Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes		1	1	2	0,93
Cotidiano escolar: educação básica e educação superior		2		2	0,93
Documentos oficiais normatizadores da educação inclusiva		2		2	0,93
Diversos	19	12	17	48	22
Não há	2	1	6	9	4,2
Tese não localizada		1		1	0,46
TOTAIS	73	70	73	216	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa

(*) Consideramos como "cotidiano escolar" as pesquisas realizadas especificamente em instituições escolares, da educação básica ou da educação superior.

(**) Consideramos como "cotidiano social" as pesquisas realizadas em espaços sociais diversos.

A categoria "cotidiano social" (6%) como empiria indica o interesse dos pesquisadores em dedicar-se a pesquisar situações diversas das escolares. Neste caso em específico, identificamos nas teses estudos centrados em brincadeiras folclóricas afro-brasileiras, nas histórias de vida de sujeitos homossexuais e transexuais, no fenômeno das bandas de forró eletrônico nordestino, no cotidiano de jovens trabalhadores, em comunidades nas redes sociais, no trabalho infantil, em espaço físico de religião de matriz africana, em grupos de dança, em trabalhadores urbanos, em associação de mulheres artesãs e, em espaços públicos urbanos.

Quanto a "documentos históricos", considerados como empiria em 5,6% das teses demonstra a relevância deste material para o estudo de questões relativas à educação. E, de modo geral, a tabela expressa a diversidade de interesse em materiais de estudo/ análise pelos pesquisadores em 22% das teses.

Com relação à empiria "Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes". Cabem algumas informações. Na tabela 14 consta a indicação de uso deste material de forma exclusiva em duas teses. No entanto, no levantamento dos dados apuramos que esse recurso fora utilizado em outras teses, como forma de verificação de literatura produzida no interior dos programas de pós-graduação e que tenha referência direta com o objeto e/ou tema e/ou problema de pesquisa. Neste

levantamento identificamos 47 teses⁸⁷ cujos autores realizaram mapeamento, seleção e leitura de teses e dissertações produzidas em diferentes períodos.

Por fim, consideramos importante apresentar os sujeitos da pesquisa, ou seja, os doutores em educação, titulados em 2010-2012, que adjetivamos na categoria “pesquisadores”. Em nossa pesquisa exploratória objetivamos identificar o perfil destes pesquisadores e, principalmente, verificar se havia relação entre as atividades laborais por eles desenvolvidas e a formação em um programa de pós-graduação em educação. Em 127 teses, 59,1%, identificamos que seus autores à época da conclusão do doutorado haviam atuado ou atuavam na área da educação, especificamente no exercício da docência, assim distribuídos: 24 (18,9%) na educação básica; 60 (27,9%) na educação superior; 2 (0,9%) na pós-graduação *lato sensu*; 6 (2,8%), concomitantemente na educação básica e na educação superior; 4 (1,9%), concomitantemente na educação superior e na pós-graduação *lato sensu*; em 31 teses (14,4%) seus autores informam atuação no exercício da docência, sem informar o nível de ensino. Também identificamos que 12 (5,6%) dos doutores em formação informaram atividade laboral distinta da área da educação e 76 (35,3%) não fazem menção a essa questão.

Visando verificar a relação entre a formação em um programa de pós-graduação em educação e a atividade laboral, investigamos a situação dos doutores em educação ao final de 2018 (até 31 de dezembro), egressos do triênio em estudo. Nessa etapa da pesquisa optamos por investigar os *Curriculum Vitae* desse público-alvo, disponível na Plataforma Lattes. Os resultados podem ser conferidos na tabela a seguir:

Tabela 15 - Triênio 2010-2012

PESQUISADORES	2010	2011	2012	T	%
Professor Educação Básica	6	11	3	20	9
Professor Educação Básica e Educação Superior	1	6	1	8	3,7
Professor Educação Básica, Educação Superior e Pós-graduação	1	0	0	1	0,5
Professor Educação Básica e Pós-graduação	2	0	0	2	1
Professor Educação Superior	22	53	18	93	43
Professor Educação Superior e Pós-graduação	17	37	12	66	31
Professor Pós-graduação	2	1	6	9	4
Não docente	2	10	5	17	7,9
TOTAIS	53	118	45	216	100

Fonte: Plataforma Lattes, 2019, adaptado pela pesquisadora.

⁸⁷ Além destas 47, houve uma tese que a autora informa ter realizado este tipo de pesquisa a fim de ampliar seu material empírico, no entanto não logrou êxito por não haver produção relativa à temática em estudo.

Observa-se que 92,2% dos doutores em educação concluintes no triênio 2010-2012 atuam no exercício da docência e destes, um número considerável encontra-se nesta função na educação superior e concomitantemente nesta e na pós-graduação. Nem todos atuam na área da educação (17 teses; 7,9%), havendo profissionais de outras áreas como Análise de desenvolvimento econômico e social, Arquitetura, Fonoaudiologia, Nutrição, Psicologia, Tecnologia da Informação e da comunicação e Terapia Ocupacional; e, da área da educação, pedagogos atuando em funções administrativas e pedagógicas e, também, como pesquisadores de problemas da educação. E mesmo que os dados demonstrem inexpressividade (9%), é importante destacar que ainda há, dentre esses doutores, os que atuam na educação básica (20 teses; 9%), indicando que o movimento habitual de atuação exclusiva nos níveis mais elevados de ensino, após a titulação máxima, não se deu por completo.

Ainda com relação às informações coletadas na Plataforma Lattes, tem-se o seguinte resultado: os que atuam na educação básica exercem suas funções exclusivamente em escolas públicas; dos que atuam concomitantemente na educação básica e na educação superior (8 teses; 3,7%), dois atuam em instituições públicas, três em instituições privadas e três em instituições públicas e privadas; os que atuam ao mesmo tempo na educação básica/educação superior/pós-graduação (1 tese; 0,5%) e também educação básica/pós-graduação (2 teses; 1%), exercem suas funções em instituições públicas e privadas; os que atuam exclusivamente na pós-graduação (9 teses; 4%) quatro e cinco estão, respectivamente, em instituições públicas e privadas.

Os dados que mais se destacam na tabela são relativos aos doutores que atuam na educação superior e educação superior/pós-graduação. A respeito dos primeiros (92 teses; 43%), 80 atuam em instituições públicas, nove em instituições privadas e três, concomitantemente, em instituições públicas e privadas. Quanto aos que atuam ao mesmo tempo na educação superior e na pós-graduação (66 teses; 31%), 57 estão em instituições públicas, sete em instituições privadas e dois na educação superior pública e na pós-graduação em instituições privadas.

Diante dessas informações, investigamos nas teses se seus autores indicavam a motivação que os levaram à pesquisa realizada. Nesse processo levantamos duas questões: a primeira refere-se à relação entre a relevância do tema/objeto/problemática de pesquisa e a trajetória do pesquisador. Com relação à relevância do tema/objeto de pesquisa os autores das teses informam estar

relacionada à: trajetória profissional (70 teses; 32,6%); trajetória acadêmica (29 teses; 13,5%); trajetórias acadêmica e profissional (16 teses; 7,4%); trajetórias pessoal e profissional (11 teses; 5,1%); trajetórias pessoal, acadêmica e profissional (6 teses; 2,8%); trajetórias pessoal e acadêmica (2 teses; 0,93%); trajetória pessoal (1 tese; 0,46%); 36,7% (79 teses) não fornecem essa informação e em uma tese (0,46%) o tema não se relaciona aos critérios elencados, pois o pesquisador informa que optou pelo objeto em função de bolsa de estudos.

A segunda questão refere-se à relação da tese, ou seja, a formação/titulação no doutorado, com a trajetória do pesquisador e os resultados foram: trajetória profissional (88 teses, 40,9%); trajetória acadêmica (33 teses; 15,3%); trajetórias acadêmica e profissional (24 teses; 11,2%); trajetórias pessoal e profissional (12 teses; 5,6%); trajetórias pessoal, profissional e acadêmica (9 teses; 4,2%); trajetória pessoal (3 teses; 1,4%); trajetórias pessoal e acadêmica (2 teses; 0,93%); 20,5% (44 teses) não fornecem essa informação. Nessas informações têm destaque a relação da problemática da pesquisa e a formação/titulação tanto com a trajetória profissional quanto com a trajetória acadêmica. As informações descritas na tabela 15 apresentam indicativos da relação entre a formação em nível de doutoramento na área da educação e o exercício profissional dos pesquisadores.

Complementando essas informações, investigamos essa trajetória de formação a partir do acesso aos dados disponibilizados pelos autores das teses na Plataforma Lattes⁸⁸ e identificamos que dos 216 doutores em educação titulados no triênio estudado, 141 cursaram Mestrado em Educação⁸⁹ e desses, 72 são egressos dos programas de pós-graduação⁹⁰ nos quais realizaram estudos de doutoramento.

É oportuno destacar que 16 doutores titulados no triênio analisado cursaram mestrado em áreas correlatas à área da educação, como “Educação, Administração e Comunicação” (1), “Educação e Cultura” (1), “Educação Brasileira” (1), “Educação Especial” (1), “Educação Física” (4), “Educação nas Ciências” (4) e “Educação Tecnológica” (4).

Além desses, egressos de outros cursos de mestrados optaram pela titulação no doutorado em educação, a saber: área de Humanas, 33 (Ciência da Religião, 1;

⁸⁸ Consulta realizada em dezembro de 2018.

⁸⁹ A titulação no Mestrado em Educação relativa aos programas de pós-graduação estudados deu-se nessa ordem: 31, no ProPEd-Uerj; 78, no PPGE-FaE-UFMG e 32, no PPGEdu-Unisinos.

⁹⁰ Os egressos titulados Mestres em Educação nos programas de pós-graduação estudados contabilizam: 13, do ProPed-Uerj; 46, do PPGE-FaE-UFMG e 13, do PPGEdu-Unisinos.

Ciências Sociais, 4; Ciências Sociais Aplicadas, 1; Desenvolvimento Social, 1; Direito, 1; Filosofia, 3; História, 3; História Social da Cultura, 2; Psicologia, 2; Psicologia Social, 8; Políticas Públicas em Educação, 1; Serviço Social, 1; Sociologia, 5); área das Linguagens, 7 (Comunicação Social, 1; Germanística, 1; Letras, 2; Literatura Brasileira, 1; Linguística Aplicada, 1; Música, 1); área das Ciências Naturais, 8 (Arquitetura e Urbanismo, 1; Engenharia de Estruturas, 2; Engenharia de Produção, 1; Química, 2; Física, 1; Matemática Aplicada, 1); área da Saúde (Medicina e Ciências da Saúde, 1; Medicina Veterinária, 1; Saúde e Ambiente, 1; Saúde Coletiva, 1; Saúde Pública, 2; Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde, 1); área da Tecnologia, 1 (Tecnologia); e outros, 3 (Economia Rural, 1; Extensão Rural, 1; Planejamento do Desenvolvimento, 1).

A opção de egressos de diferentes áreas de conhecimento pela titulação no doutoramento em educação pode ser um indicativo da influência da trajetória profissional nas orientações de formação acadêmica. E essa diversidade também pode ser considerada um elemento agregador à característica interdisciplinar que identifica a área da educação.

Também apuramos as condições de custeio na formação desses doutores e constatamos que 61% (131 teses) responsabilizaram-se por suas expensas e 39% (85 teses) contaram com a concessão de bolsas de financiamento. A distribuição de bolsas de financiamento deu-se nesta ordem: 29,1% (63 teses) subvencionadas pela União, 9,7% (21 teses) pelo Estado e 0,5 (1 tese) por agência particular internacional⁹¹. Essas bolsas são vinculadas aos projetos de pesquisa dos docentes permanentes dos programas e sua concessão requer a realização de processo seletivo cujas regras são específicas em cada programa. No triênio 2010-2012 foram contemplados 39,4% dos doutores em formação, como se constata na tabela a seguir:

Tabela 16 - Triênio 2010-2012			Continua.		
FINANCIAMENTO	2010	2011	2012	T	%
Capes	8	11	5	24	11
Capes/PDEE			2	2	0,9
Capes/Proex/Modalidade II	3	4	6	13	6
CNPq	8	7	4	19	8,8
Faperj	2	4	4	10	4,6
Fapemig	6	3	2	11	5,1
Ford	1			1	0,5
Inep/Capes			1	1	0,5

⁹¹ Agências da União: Capes, 17,9% (Capes, Capes-PDEE e Capes/Proex/Modalidade II); CNPq, 8,8%; Inep/Capes, 0,5%; Reuni, 1,9%. Agências de estados: Faperj, 4,6%; Fapemig, 5,1%. Agência particular internacional: Fundação Ford (IFP), 0,5%.

			Conclusão.		
Reuni			4	4	1,9
Sem financiamento	45	41	45	131	61
TOTAIS	73	70	73	216	100

Fonte: Capes, 2013, Avaliação trienal

Em função de os programas investirem esforços no processo de ampliação de suas atividades de produção acadêmica, são firmados convênios e intercâmbios com instituições regionais, nacionais e internacionais. As últimas visam consolidar o processo de internacionalização. Constatamos que 19,4% (42 teses) dos doutores titulados no Triênio 2010-2012 realizaram estudos em outros programas, assim distribuídos: 52,3% na Europa (Alemanha, Espanha, França, Inglaterra e Portugal); 19% na América do Norte (Canadá, Estados Unidos da América do Norte e México); 4,8% na América do Sul (Argentina e Colômbia); 2,4% na África (África do Sul); 2,4% na América Central (Cuba); 2,4% na América do Sul e na Europa (Argentina e Portugal), e 16,7% em programas nacionais (Brasília, Natal, Rio de Janeiro e São Paulo). Desses, 62% tiveram estudos financiados por agências de fomento⁹² e 38% custearam suas despesas. As bolsas custeadas foram nesta ordem: pela União, 52,4%; pelos estados, 7,2%; por agência particular internacional, 2,4%⁹³. A tabela a seguir retrata esta situação.

Tabela 17 - Triênio 2010-2012

Financiamento e estudos fora do programa	2010	2011	2012	T	%
Capes	2	3	5	10	24
Capes/PDEE		1		1	2,4
Capes/Procad		1		1	2,4
CAPES/PROEX/MODALIDADE II	2		1	3	7,1
CNPq	2	2	2	6	14
FAPERJ	1	1		2	4,7
FAPEMIG	1			1	2,4
Ford	1			1	2,4
REUNI			1	1	2,4
Sem financiamento	4	7	5	16	38
TOTAIS	13	15	14	42	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

⁹² Com relação à questão do financiamento de estudos de doutoramento fora do programa, denominado “sanduíche”, encontramos divergências de informações entre o documento “Caderno de Indicadores: TE – Teses e dissertações” e as teses, a saber: três teses do ProPEd-Uerj (2010 e 2012) seus autores informam financiamento de estudos (no país: USP; fora do país: Portugal) por agências públicas (Capes, CNPq); o mesmo ocorre no PPGE-FaE-UFMG: uma tese (2011) cujo autor informa ter realizado estudos em Cuba e duas teses (2012) informam estudos na Espanha e em Portugal, todos financiados pela Capes. Nesses seis casos, no documento oficial da Capes consta tese “sem financiamento”. Optamos por registrá-las e computá-las dentre as contempladas por financiamento, considerando as informações fornecidas nas teses por seus autores.

⁹³ Agências de fomento: da União: Capes, 35,7%; (Capes, Capes/PDEE, Capes/Procad e Capes/Proex/Modalidade II); CNPq, 14,3%; Reuni, 2,4%; de estado: Faperj, 4,8%, Fapemig, 2,4%; iniciativa privada: Fundação Ford (IFP), 2,4%.

Segundo informam os documentos “Proposta do Programa” 2010-2012, tais intercâmbios, principalmente com instituições de outros países, realizam-se com “grupos de pesquisa em áreas correlatas às linhas de pesquisa do Programa” (PROPED-UERJ, PO, 2010-2012, p. 11-12), “reforçam suas ações em termos de produção acadêmica” (UFMG-FaE-PPGE, 2010-2012, p. 7-9) e “confirma o impacto positivo da integração de pesquisadores e doutorandos no que diz respeito ao avanço das suas investigações e à criação de redes de trabalho entre pesquisadores” (UNISINOS-PPGEDU, 2010-2012, p. 13). Informam esses documentos que há o objetivo de expansão desses convênios e intercâmbios com vistas a aprimorar a qualidade dos programas.

Por fim, para encerrar esta etapa descritiva, optamos por deixar por último a apresentação de algumas informações coletadas nas leituras dos resumos das teses, mesmo tendo sido estas as primeiras atividades realizadas na etapa exploratória do escopo que compõe o material empírico desta pesquisa. Importa informar que na primeira leitura objetivou-se identificar se os resumos apresentavam os elementos que havíamos definido, quais sejam, o objeto, o problema, o objetivo e, principalmente, a orientação teórico-metodológica. Em complemento, se havia a indicação do tipo de pesquisa, havendo ou não tratamento relativo a material empírico. Esta leitura preliminar foi determinante para a decisão de redefinição do projeto inicial de leitura das teses (resumo, introdução, capítulo de apresentação do referencial teórico metodológico e as considerações finais), posto que nem todos os resumos apresentam elementos suficientes e claros a respeito da pesquisa realizada. Em face desta situação decidi pela leitura completa das teses. No entanto, algumas questões relacionadas a aspectos técnico-operacionais foram observadas e a respeito delas cabe a seguinte apresentação.

É regra a orientação para que sejam observadas, e seguidas, normas de escrita acadêmica. Tal orientação é objeto, inclusive, de literatura específica: os manuais de orientação de metodologia científica. Esta literatura se baseia em regras normatizadas oficialmente pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e aceitas pela academia. À época da produção discente em análise, encontrava-se em vigor a NBR6028 de novembro de 2003, disciplinando os “requisitos para redação e apresentação de resumos” (ABNT, 2003, p. 1). Nesse disciplinamento o referido documento faz importantes definições, informando a finalidade do resumo, que deve trazer “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento” e as palavras-

chave, que devem ser “representativas do conteúdo do documento” (Idem). Em seguida, apresenta três definições de resumo: resumo crítico, também chamado de resenha, e que é “redigido por especialistas com análises críticas de um documento”; resumo indicativo, que “indica os pontos principais de um documento, não apresentando dados qualitativos, quantitativos etc.” e que, por sua característica, não dispensa a consulta ao documento original; resumo informativo, que “informa ao leitor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento” de forma tal que possa ser dispensada a consulta ao documento original (Idem).

Complementando estas definições, o documento apresenta regras gerais de apresentação de resumos e a partir dessas, revisitamos os resumos das teses em análise e identificamos o seguinte: para a orientação “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento”, constatamos que 66,5% das teses atendem este requisito e 33,5%, não; quanto a haver a “apresentação de palavras-chave”, 87,4% das teses as apresentam enquanto que 12,6% não; sobre a necessidade de o resumo “ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento”, 66% das teses trazem estas informações e 34%, não; a respeito de as informações serem precisas a ponto dispensar a consulta ao documento original, 65,6% situam-se neste quadro e 34,4% não⁹⁴.

Completamos esses itens verificando se havia as seguintes informações: quanto a haver a informação do problema de pesquisa, constatamos afirmativamente em 87% das teses e negativamente em 13%; sobre haver a informação de referencial teórico-metodológico, 57% a apresentam e 43% não; quanto a haver a indicação de opção de determinado referencial teórico, 49,8% traz esta informação e 50,2%, não; sobre ter sido realizada pesquisa empírica e/ou tratamento de material empírico, 82,8% das teses trabalham nesta perspectiva e 17,2%, não.

⁹⁴ Nesta leitura e análise, optamos por não considerar as orientações estritamente técnico-operacionais orientadas pelo documento, referentes à estrutura linguística e extensão, quais sejam: quanto à composição, o texto deve ser organizado em “uma sequência de frases concisas, afirmativas e não de enumeração de tópicos”, e estar disposta em parágrafo único; quanto ao caráter informativo, “a primeira frase deve ser significativa, explicando o tema principal do documento”, seguindo de informações que indiquem a categoria do tratamento (memória, estudo de caso, análise da situação etc.); quanto ao discurso, o tempo verbal deve estar na “voz ativa e na terceira pessoa do singular”; “as palavras-chave devem figurar logo abaixo do resumo, antecedidas da expressão Palavras-chave: separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto”; devem ser evitados símbolos, contrações, fórmulas, diagramas etc., a não ser que sejam absolutamente indispensáveis, devendo, neste caso, ser definidos; quanto à extensão, os trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e outros) e os relatórios técnicos-científicos devem ter de 150 a 500 palavras (ABNT, 2003, p. 2).

A leitura exploratória e a análise preliminar dos resumos mostraram-se relevantes para a coleta dos dados iniciais referentes às propostas das pesquisas apresentadas. No entanto, em face da ausência de informações que julgamos indispensáveis ao nosso propósito de pesquisa, concluímos que apenas essa leitura não seria suficiente na identificação dos elementos que objetivamos investigar, especialmente as orientações teórico-metodológicas que orientaram o itinerário investigativo nas teses analisadas. Tal constatação nos leva a concluir pela necessidade de atenção às normas da escrita acadêmica nos resumos, o que lhes conferiria clareza na apresentação sintetizada do relatório de pesquisa.

Encerrando este capítulo, adiantamos que no próximo apresentamos um recorte das pesquisas em educação, desde o primeiro levantamento feito por Aparecida Joly Gouveia, destacando as principais informações e contribuições dos pesquisadores que se dedicam, ou se dedicaram em algum momento, a pesquisar a produção na área da educação. Também será apresentada a análise do conteúdo das teses defendidas no triênio 2010-2012, aproximando este exercício ao referencial teórico que optamos por trabalhar e consideramos que contribui para pensarmos a investigação científica e a produção do conhecimento, de modo geral e em educação, em específico.

4 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Pretende-se, neste capítulo, apresentar informações relativas à pesquisa em educação, destacando brevemente o percurso histórico, apresentando as primeiras produções a este respeito, relevando assim, a importância de se ter conhecimento do itinerário da pesquisa em educação em uma perspectiva de consolidação da investigação acadêmica na área.

Apresenta-se, também, neste capítulo, a análise da produção discente dos titulados doutores em educação pelos programas avaliados com nota 7 pela Capes, na Avaliação trienal 2013, Triênio 2010-2012.

4.1 Das pesquisas em educação no Brasil: considerações sobre o que fizeram alguns pesquisadores em educação

No Brasil, o reconhecimento e a importância da pesquisa têm início com a instalação do Inep no Ministério da Educação e Cultura em 1938⁹⁵, do século XX, com competências que se estendiam da manutenção de intercâmbio em matérias de pedagogia à concentração nas áreas de documentação, inquéritos e pesquisas, assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, e divulgação de conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas. De modo geral, tinha por objetivo realizar pesquisas acerca do ensino visando melhorá-lo e, conseqüentemente, melhorar a educação nacional.

Embora este momento seja considerado marco inicial por muitos estudiosos da pesquisa em educação, Cunha (1979, p. 3), no entanto, considera que foi uma iniciativa de Anísio Teixeira, em 1932, que introduziu a pesquisa educacional sistemática no Brasil por ter criado um serviço de teses no Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal. Mesmo esta experiência tendo sido frustrada em 1935, com a demissão e prisão de Teixeira nos movimentos que antecederam a implantação do Estado Novo, Cunha considera ser possível que o projeto do Inep tenha sido inspirado nela.

⁹⁵ Segundo Divonzir Arthur Gusso (1978, p. 118), o Brasil foi um dos primeiros países a organizar seu sistema de pesquisas educacionais, em 1938, e ao final da década de 1950 dispunha de uma rede de centros de pesquisas que supria satisfatoriamente, em relação às necessidades da época, as demandas expressas pela administração educacional e o fazia num contexto em que as instituições universitárias pouco podiam realizar nesse campo.

Quando, em 1952, Teixeira assumiu a presidência do Inep (acumulando-a com a direção da Capes assumida em 1951), conferiu nova organização ao instituto, criando, em 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e em 1956, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Com sede no Rio de Janeiro, o CBPE articulava-se com os CRPEs instalados em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, e, segundo Marcos Suel Zanette (2017, p. 151) estes centros se constituíram como “foco produtor e irradiador de métodos e técnicas de investigação científica em Educação, inclusive os de natureza experimental” proporcionando, desta forma, espaço específico de produção relativa à educação. Em 1964 estes centros foram desativados, passando o núcleo oficial de pesquisas a localizar-se no Centro Nacional de Recursos Humanos do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), subordinado ao órgão de planejamento da União (FÁVERO, 2012, p. 21).

Sobre as produções em educação neste período, temos, na pesquisa realizada por Aparecida Joly Gouveia, em 1971, um marco referencial acerca tanto do que ocorria no interior destas instituições quanto acerca das tendências teórico-metodológicas que caracterizavam as produções. É importante destacar o pioneirismo do trabalho empreendido por Joly Gouveia, em face das condições de que dispunha a pesquisadora para realização do feito. Importa também destacar que é por referência a este trabalho que o núcleo de pesquisas Episteme tem a pretensão de avançar na expectativa de produzir um panorama da pesquisa em educação no país.

Considerações e referências ao trabalho pioneiro de Gouveia são encontradas em diversos estudiosos e pesquisadores em educação, havendo alguns que, inclusive, o reproduzem resumidamente: Cunha, 1979; Goergen, 1986; Gamboa, 1998; Gatti, 1983 e 2000; André, 2006; Moreira, 2007; Bittar, 2009; Fávero, 2009 e 2012; Saviani, 2012; Zanette, 2017⁹⁶.

Segundo Fávero (2009, p. 312), “nos anos de 1970-1990, o CNPq (...) promovia, a cada quatro anos, a realização, em todas as áreas, de estudos designados ‘avaliação & perspectivas’”. Segundo este autor, Aparecida Joly Gouveia

⁹⁶ Com exceção de Moreira (2007), que menciona a pesquisa realizada por Gouveia (1971) sem ater-se à questão da periodização postulada por esta autora, os demais autores citados mencionam e expõem, em seus artigos, a periodização da pesquisa educacional identificada e defendida por Gouveia. Esta periodização demarca períodos e tendências teórico-metodológicas que norteavam a educação nacional.

foi responsável pelo primeiro deles⁹⁷, relativo à educação e intitulado “A pesquisa educacional no Brasil”, tendo sido publicado em 1971 no periódico *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas⁹⁸ e após, realizou uma segunda pesquisa, “A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá”, que complementa o primeiro estudo, cujos resultados também foram publicados em 1976, no mesmo periódico; Divonzir Gusso realizou o terceiro, “Sistema Nacional de Pesquisas Educacionais – subsídios para formulação de política e programação⁹⁹”, publicado em 1978; Bernadete Gatti realizou o quarto, em 1982, intitulado “Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981¹⁰⁰”. Estes dois últimos foram publicados exclusivamente pelo CNPq.

Ainda segundo Fávero (2009, Idem), após um período de interrupção provocado em parte “pela crise durante o Governo Collor de Mello, a Anped, em convênio com o CNPq, realizou amplo estudo, designado *Avaliação e perspectivas na área de educação*, cobrindo o período de 1982-1991”. Os resultados deste estudo foram publicados pela Anped em “edição limitada¹⁰¹, contendo uma apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury, que coordenou [o projeto]”. Nesta publicação constam onze dos catorze relatórios previstos; outros dois foram concluídos posteriormente sem, no entanto, terem sido publicados. A Fávero coube o primeiro estudo, intitulado “A trajetória da pós-graduação no âmbito institucional”, e que contém levantamento da criação dos cursos de mestrado e doutorado e sua produção (dissertações e teses) de 1973 a 1992 (ano a ano).

⁹⁷ Embora Fávero considere que a pesquisa de Aparecida Joly Gouveia os estudos do CNPq categorizados como “avaliação e perspectivas”, esta autora informa, na publicação original de 1971, que a pesquisa foi financiada pela Fundação Ford.

⁹⁸ Esta publicação inaugurou os *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, como informado na publicação original, disponível no acervo desta fundação. Para mais informações, acessar <https://cutt.ly/zfS2Lga>.

⁹⁹ Disponível em: <https://cutt.ly/UfS2X6J>.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://cutt.ly/NfS2Bkj>.

¹⁰¹ A respeito desta “edição limitada”, cabem observações. A publicação fora publicada sob esta referência: “Avaliação e perspectiva na área da educação, 1982-91, Porto Alegre, Anped/CNPq, 1993”. Fávero informa um *link* para acesso ao título: <https://www.anped.org.br/documentos>. No entanto, este link não se encontra disponível na plataforma da Anped. Entramos em contato por e-mail e por telefone (26/07 a 13/09/2019) com a secretaria da Anped solicitando uma cópia ou orientação para acesso ao documento. Fomos orientados a entrar em contato com o Proedes, com a informação de que esta “instituição de guarda e preservação do patrimônio arquivístico desta Associação” poderia ter uma cópia desta publicação. Todas as tentativas de contato com o Proedes, por telefone e mail, não lograram êxito: não houve atendimento nem resposta. Interessamos, nesta publicação, o teor das conferências de Fávero (Avaliação e perspectivas da pós-graduação em educação no âmbito institucional) e de Miriam Jorge Warde (A produção discente nos programas de pós-graduação no Brasil, 1982-1991: avaliação e perspectivas).

Além destes pesquisadores e de suas pesquisas apontadas por Fávero, Marisa Bittar (2009) informa haver outros estudos sistemáticos acerca da produção discente, realizados por outros pesquisadores: Pedro Goergen, Miriam Warde e Dermeval Saviani. Como Bittar não oferece informações mais detalhadas a este respeito, optamos por investigar estas produções, as citadas por Fávero (2009) e outras que tenham sido realizadas neste sentido.

Neste empreendimento identificamos as seguintes investigações realizadas, em ordem cronológica: em 1971, “A pesquisa educacional no Brasil”, Aparecida Joly Gouveia, publicada nos Cadernos de Pesquisa; em 1972, “Avaliação das teses de mestrado na área de educação no estado do Rio de Janeiro”, R. Almeida, dissertação de Mestrado defendida na FE/UFRJ; em 1974, “A pesquisa educacional No Brasil”, Renato A. Di Dio, publicada pela RBEP; em 1975, “Os mestrados em educação na Guanabara”, Célia Lúcia Monteiro Castro, dissertação defendida na FE/UFF; 1976, “A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá”, segunda pesquisa de Aparecida Joly Gouveia, também publicada nos Cadernos de Pesquisa; 1977, “Eficácia, eficiência e efetividade dos cursos de Mestrado em educação no país”, Célia Lúcia Monteiro Castro, publicada pela Fórum Educacional; 1978, “Mestrado em Educação no Brasil”, Iria Gehlen Closs, publicada nos Cadernos de Pesquisa; 1978, “Sistema Nacional de Pesquisas Educacionais – subsídios para formulação de política e programação”, Divonzir Gusso, publicada pela Fórum; 1979, “Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação”, Luiz Antônio Cunha, publicada pela Capes; 1981, “Pesquisa em educação, sua função crítica”, Pedro Goergen, publicada por Educação e Sociedade; 1982, “Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981”, Bernardete A. Gatti, publicada pelo CNPq em 1982 e pelos Cadernos de Pesquisa em 1983; 1985, “A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas”, Pedro Goergen, publicado por Em Aberto; 1992, “A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas”, Miriam Jorge Warde, publicada por Anped/CNPq; 1998, “Epistemologia da pesquisa em educação”, Sílvio Sanchez Gamboa, tese de doutoramento, defendida na Unicamp; 2006, “Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos”, Regina Célia Linhares Hostins, tese de doutoramento defendida na UFSC¹⁰². Destas investigações, optamos por

¹⁰² A relação destas pesquisas com informações sobre acesso encontra-se no Apêndice II.

destacar a primeira realizada por Aparecida Joly Gouveia, por suas seminais e profícuas contribuições para a pesquisa em educação, e também as que foram realizadas por Luiz Antônio Cunha (1979), Bernardete A. Gatti (1985) e a de Marisa Bittar (2009), principalmente pelas periodizações apresentadas por Cunha e Bittar, que se relacionam ou complementam à primeira, realizada por Gouveia.

Gouveia fez extensa pesquisa abrangendo a análise da produção de pesquisas concluídas ou em andamento no período de 1965-1970 (até julho de 1970). Segundo a autora, neste levantamento não estão incluídos trabalhos realizados por brasileiros para efeito de doutoramento no exterior e trabalhos realizados por estrangeiros no país. Em sua pesquisa, Gouveia identifica duas oscilações nas pesquisas em educação: a primeira refere-se à importância atribuída pelos governos quanto ao financiamento e quanto à alocação e uso, de fato, dos recursos destinados a este fim nas instituições de pesquisa; a segunda refere-se à orientação dos trabalhos caracterizados sob o rótulo de pesquisa pelas instituições oficiais. A este respeito em específico, Gouveia identifica três períodos que apresentam tendências predominantes quanto às temáticas e às metodologias.

O primeiro período, abrangendo toda década de 1940 e grande parte da década de 1950 (1940-1956¹⁰³), teve início com a criação do Inep e caracteriza-se, predominantemente, por estudos de “natureza psicopedagógica”. O cerne dos estudos indica forte influência da psicologia, evidenciando preocupação dominante com a leitura psicológica da educação escolar, destacando com prioridade o processo de ensino, os instrumentos de avaliação da aprendizagem e os desenvolvimentos psicológico e pedagógico dos estudantes. Neste período foram criados, padronizados e utilizados testes de avaliação do nível mental e do desempenho pedagógico. Nesta época, inclusive, havia na estrutura organizacional do Inep uma “Divisão de Psicologia Aplicada”. Complementando estas informações, André (2006, p. 13) informa que neste período “as ideias pedagógicas eram marcadas pelo escolanovismo, que fundamentado na pedagogia científica, na biologia e na psicologia defendia o ensino centrado no aluno e valorizava o aprender a aprender”. A criação da divisão de estudos voltados à psicologia aplicada deu-se por influência de Lourenço Filho, que era psicólogo e defensor das ideias escolanovistas.

¹⁰³ Gouveia não informa datas. Estas foram localizadas em autores que abordam a periodização de Gouveia e as definem.

O segundo período (1956-1963) foi iniciado oficialmente com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE). Foi quando houve um deslocamento do interesse e a ênfase passa a ser dada a “estudos de natureza sociológica”. Estes centros deveriam, então, “promover pesquisas das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região da sociedade brasileira como um todo” objetivando oferecer subsídios para “elaboração de uma política educacional para o país”. Neste período foram realizadas, sob a responsabilidade de sociólogos e antropólogos, monografias, *surveys* e tentativas de análises macroscópicas, cujo foco centrava na organização social da escola e nas relações entre educação e sociedade. Também complementando, André (Idem, p. 13) informa que os levantamentos realizados visavam fazer um mapeamento da situação social do país, identificando as diferenças regionais e as necessidades de políticas educacionais que atendessem aos propósitos da época, relacionados ao progresso e ao desenvolvimento econômico.

O terceiro período estende-se de 1965 a 1970 e tem como “predominância estudos de natureza econômica”, incentivados por organismos da administração federal e também por fontes externas de financiamento. O foco centra na racionalização, assim, temas relacionados a investimento e custos na e com a educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis e estudos sobre recursos humanos são destaque. André (Idem, p. 13-14) também complementa lembrando que este período tem como diferencial o fato de ter sido em momentos da “ditadura militar, [época em que] a educação era considerada um fator de desenvolvimento econômico, na perspectiva da teoria do capital humano”. A educação foi organizada em uma concepção tecnicista e a escolarização visava preparar o futuro trabalhador nos princípios da eficiência e da eficácia. Para tanto, ainda segundo André, tinham prestígio os testes psicológicos, a instrução programada, os objetivos comportamentais e o planejamento. Levantamentos e *surveys* tornam-se imprescindíveis para caracterização de professores, alunos e escolas, assim como estudos descritivos de métodos de ensino e de recursos didáticos.

Gouveia (2012) considerava que esta oscilação, com predomínio de determinada concepção em detrimento de outra(s) e com substituição em curto espaço de tempo, poderia prejudicar o desenvolvimento da pesquisa em dois sentidos: não se colher resultados de uma tradição de trabalhos suficientemente

amadurecida [o que dificultaria a constituição de uma linha teórico-metodológica] e também por não tornar possível a criação de condições para o desenvolvimento e realização de projetos interdisciplinares (Idem, p. 4-5).

Além destas questões, cabem aqui duas outras informadas por Gouveia: as condições de institucionalização e o financiamento das pesquisas em educação. Segundo esta pesquisadora (Idem, p. 10), as condições de institucionalização da pesquisa em educação eram dispersas, no período por ela analisado, pois os estudos eram realizados nos seis centros (CBPE e CRPEs) integrantes da rede do Inep e do MEC, em centros de pesquisas inseridos em algumas secretarias estaduais de educação, no Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (Ipea), que era vinculado ao Ministério do Planejamento, em núcleos de pesquisas de algumas entidades particulares que mantinham programas educacionais (Sesi, Senac, p. exp.), no Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos da Fundação Getúlio Vargas, na Fundação Carlos Chagas (FCC) e em institutos de pesquisa econômica e social, que funcionavam em algumas universidades.

Ainda segundo esta autora (Idem), a maioria dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por professores universitários resultavam de interesses intelectuais e/ou acadêmicos individuais. A esta situação, somavam-se duas: a negligência, por parte das universidades, de definir e/ou destinar recursos orçamentários especificamente para pesquisa; e o papel secundário desempenhado pela pesquisa na carreira do professor universitário. Outros campos, segundo Gouveia, eram beneficiados com recursos provenientes de órgãos governamentais, como o CNPq e a Fapesp, p.ex.; no entanto, a educação não figurava entre os contemplados por tais fontes de recursos. Das pesquisas por ela analisadas, algumas se desenvolveram por algum tipo de subvenção da Fapesp, em projetos sob responsabilidade de psicólogos e sociólogos e classificados na área da Psicologia ou das Ciências Sociais. A educação não figurava, como área de estudo, entre as categorias por ela identificadas nos relatórios sobre bolsas e auxílios pelas instituições supracitadas.

Dois outros autores complementam a periodização postulada por Gouveia: Luiz Antonio Cunha (1979) e Guiomar Namó de Mello (1983). Mello (1983, p. 68) considera haver um quarto período iniciado em 1971, quando novamente retornam os estudos de cunho psicopedagógico, em nova configuração, não se revestindo de estudos psicométricos como nas décadas de 1940 e 1950, mas caracterizados por preocupação técnica. E, neste sentido, surgem os estudos sobre currículos,

programas, estratégias de ensino e de avaliação e, também, estudos mais amplos sobre política educacional. Este retorno também fora constatado por Gouveia no estudo publicado em 1976 (p. 78-79) e que complementa sua primeira pesquisa.

Em outro sentido e apresentando outra análise, Cunha (1979, p. 4) também considera ter sido iniciada, em 1971, uma “quarta fase no desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, caracterizado pelo papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação”. Segundo Cunha, mesmo já havendo cursos de mestrado em educação no país desde 1965 (PUC-Rio), somente em 1970 foi defendida a primeira tese na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, a partir de então, as produções no interior das universidades se intensificaram, consolidando os programas de pós-graduação e levando ao esvaziamento dos antigos órgãos de pesquisa educacional, cujas funções tomaram outros fins¹⁰⁴.

A partir desta nova configuração da pesquisa educacional, Cunha (Idem, p. 5) interpreta haver três tipos de caracterização: teses, consultoria e pesquisas de docentes. O primeiro tipo, teses, “é constituído das pesquisas incorporadas às teses dos alunos dos programas como requisito para obtenção dos graus de mestre e doutor”. Tais pesquisas eram desenvolvidas em termos individuais e os custos eram cobertos pelo próprio pesquisador, havendo raras incidências de custeamento por instituições governamentais e para-governamentais.

O segundo tipo, consultoria, “compreende aquelas desenvolvidas nos programas de pós-graduação mediante encomenda de órgãos governamentais” (Idem). Tais pesquisas tinham origem na preocupação e na necessidade de solução de problemas surgidos nos órgãos governamentais, normalmente da administração direta, que dispunham de recursos financeiros, mas careciam de recursos humanos competentes para atividades de pesquisa. Neste sentido, estes órgãos consideraram as universidades adequadas para o intento, por dois motivos: por haver recursos humanos qualificados em diferentes especialidades e pela comodidade de dispensa aos ritos burocráticos (como concorrência, p. ex.) para a transferência de recursos financeiros. Tornaram-se assim os programas de pós-graduação os mais indicados para a assunção da proposta, em função das características de sua organização e

¹⁰⁴ O Inep assumiu a função de financiador de pesquisas desenvolvidas em fundações privadas e universidades, tendo, inclusive, transferido seu acervo para as faculdades de educação das universidades federais (CUNHA, 1979, p. 4).

funcionamento, quais sejam, maior qualificação e disponibilidade de tempo dos professores/pesquisadores (em relação aos professores das graduações). Estas pesquisas muitas vezes resultavam em vantagens financeiras [e de visibilidade] para os pesquisadores e as instituições.

Por fim, o terceiro tipo, pesquisas de docentes, “resulta das iniciativas dos próprios professores/pesquisadores, sendo algumas delas voltadas para as necessidades de ensino” (Idem). Tais pesquisas apresentavam duas características: o estímulo insubstituível adquirido pelo contato com os estudantes nas aulas, em seminários e nas sessões de orientações de teses; a convivência com fortes barreiras, como a falta de recursos financeiros das instituições mantenedoras dos programas e, por consequência, a incapacidade de aumentar o tempo pago dos professores/pesquisadores, o que levava os programas a engajá-los em atividades docentes e administrativas. A solução adotada pelos programas foi o mecanismo de cooptação, ligando as iniciativas dos professores/pesquisadores e os interesses dos órgãos governamentais, em termos de pesquisa. Neste sentido, estes órgãos informavam seus interesses de pesquisa acerca do campo educacional e os pesquisadores procuravam adaptar suas demandas aos parâmetros dos órgãos – que indicavam os temas que lhes eram relevantes. Assim eram elaborados os projetos de pesquisa dos professores e caso fossem aprovados, recebiam os recursos solicitados, mas, também, eram submetidos à fiscalização (mais ou menos rigorosa, mais contábil ou mais metodológica) dos financiadores.

Gatti (1983, p. 4) também cita a pesquisa realizada por Gouveia (1971) e considera ter havido, de certa maneira, ao longo da institucionalização da pesquisa em educação, um crescimento promissor consistente com os ciclos históricos. No entanto, a partir de sua própria pesquisa, ela considerou estar havendo, em termos de produção da pesquisa nacional, um período de caráter filosófico-social. Esta tendência, a seu ver, caracterizada por “certo modismo” e que refletia projetos em voga ou reavivados em outros países, necessitava de análise e postura mais críticas, para que a produção não corresse o risco de cair em um formalismo que nada ou pouco tinha a ver com o mundo concreto. Outra constatação foi a de que o desenvolvimento da pesquisa na área da educação não foi homogêneo, pelo fato de que havia um número considerável de produções que apresentavam “sérias deficiências tanto teóricas quanto metodológicas”.

A pesquisa empreendida por Gatti (1978-1981) consistiu em um levantamento amostral de dissertações de mestrado e teses de doutorado, a fim de analisar temas e conteúdos. Também fizeram parte da amostra artigos e livros publicados por docentes ou alunos da pós-graduação, dados obtidos em três seminários sobre pesquisa educacional (São Paulo, 1980 e 1981; Recife, 1980; Cuiabá, 1981). No quesito “produção dos programas de pós-graduação”, Gatti considerou positivo tanto o significativo aumento quanto a qualidade, e mesmo considerando esta última melhor em relação aos anos anteriores, ela fez um alerta de que esta questão precisava ser mais apurada. No panorama realizado por Gatti, ela identifica o privilégio a certos temas de pesquisa e suas formas de investigação possivelmente como resultado de modismo ou de veiculação, nem sempre crítica, de alguns formatos entre os pesquisadores. A autora informa os temas focados nos projetos de pesquisa, mas não faz menção à questão teórico-metodológica a respeito de seu tratamento na investigação.

Semelhantemente a Gouveia, Marisa Bittar (2009, p. 4) apresenta uma periodização, classificada em quatro períodos, e que traz relação, concomitantemente, com os períodos demarcados por Gouveia (1971) e Cunha (1979). Segundo esta autora, o primeiro período inicia em “1938 com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e se estende até a fundação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (1956)”; o segundo período “transcorre de 1956 até a criação dos Programas de Pós-Graduação (1965)”; o terceiro abrange “o período da ditadura militar, um marco mais político do que propriamente educacional, mas que, pelas fortes implicações causadas à educação brasileira, [deve ser] tratado como uma fase distinta”; por fim, o quarto e último período, “trata do final da ditadura e finaliza em 2005, data em que a Pós-Graduação em Educação comemorou quarenta anos de existência”.

Bittar (Idem) esclarece que tais períodos não representam “marcos cronológicos rígidos e nem unânimes” e, também, caso fossem considerados unicamente o padrão de produção científica, poderiam ser constatadas “apenas duas grandes fases que caracterizam a história da pesquisa em educação no Brasil: antes e depois da criação dos Programas de Pós-Graduação (1965)”. Estas fases da pesquisa educacional brasileira são assim definidas pela autora: a primeira fase, “o antes”, “é atribuída ao Inep e nasceu sob o manto do estado”; a segunda fase, “o depois”, teve início “somente décadas mais tarde [quando a pesquisa educacional

brasileira] passou a ser praticada no interior das universidades” (Idem, p. 5). O desenvolvimento deu-se primeiro no âmbito da administração direta, por vinculação discricionária ao MEC (através do Inep), e, posteriormente, confluuiu para as universidades, por influxo da própria administração. Ambas as fases se constituem como grandes momentos, “cada qual com os seus traços, as suas peculiaridades, o seu padrão” (Idem).

É oportuno destacar que diferentemente da periodização definida por Gouveia, em que são destacadas questões teórico-metodológicas na pesquisa em educação, a periodização definida por Bittar refere-se ao propósito desta autora em demarcar a constituição da educação como campo. Com esta compreensão, torna-se também oportuno destacar as quatro fases definidas por esta autora.

Já informamos que embora tenha havido um movimento embrionário de institucionalização da pesquisa em educação, em 1932, com a introdução, por Teixeira, de um banco de teses no Departamento de Educação da prefeitura do Distrito Federal (CUNHA, 1979), o marco inicial para o processo de institucionalização deu-se com a fundação do Inep em 1938. Segundo Bittar (2009, p. 5) o Inep surgiu no momento em que a Associação Brasileira de Educação (ABE) sofria um processo de esvaziamento em decorrência da ditadura Vargas instaurada em 1937. Fundada em 1924¹⁰⁵, esta associação foi a primeira organização dos profissionais da área educacional e, por seu caráter acadêmico de disseminação de ideias e de divulgação dos princípios da Escola Nova, pode ser considerada o marco inicial de constituição do campo da educação. Esta associação polarizou com o pensamento católico enraizado na educação brasileira desde o *Ratio Studiorum* de 1599. A educação tornou-se, então, arena de embates ideológicos, entre os educadores liberais e os católicos, representados por suas entidades organizativas, órgãos de imprensa e intelectuais influentes. O ápice do conflito deu-se quando da elaboração da Constituição de 1934. No entanto, com a instauração da ditadura Vargas (1937), caracterizada por Estado forte e centralizador, a ABE se enfraqueceu e foi substituída

¹⁰⁵ É importante destacar que a década de 1920 é considerada a década da “efervescência política e cultural que definiu os rumos [do que seria a] sociedade brasileira e o tipo de Estado” que teria o país após 1930 (BITTAR, 2009, p. 5). Este período, segundo Mello (1985, p. 26) foi caracterizado por um “otimismo pedagógico”, marcado por uma vontade coletiva de nação e de reconstrução nacional. Estavam incluídos nesse processo também os educadores. Foi então que, neste movimento, a função social da educação se articulou de maneira bastante peculiar com uma teoria educacional (...), representada pelo escolanovismo ou escola nova, (...) cuja ideia matriz seria: a função social da educação estaria predominantemente ligada à construção da democracia.

pelo Inep. Neste período, o pensamento educacional e as pesquisas em educação fundamentaram-se em preceitos psicopedagógicos pelo fato de o ideário da educação basear-se na Escola Nova, cuja matriz teórica era a Psicologia. Complementando esta questão com Cunha (1979, p. 8), neste período, o viés das pesquisas em educação caracterizava-se pelo “psicologismo”, no sentido de tentar compreender o processo educacional, tendo por cerne a relação professor-aluno e por definidas certas relações pedagógicas, as quais passam a ser critério aferidor das relações encontradas na escola.

O segundo período definido por Bittar (2009, p. 6-7), que se estende de 1956 à criação dos programas de pós-graduação (1965), caracteriza-se pela forte retomada dos embates entre católicos e liberais, principalmente na tessitura da LDB/61. Os primeiros, postulando haver influências do “pragmatismo columbiano¹⁰⁶” e do materialismo dialético no Inep, e os segundos, considerando a campanha dos católicos como contrária aos princípios da laicidade, da gratuidade e da universalidade da educação nacional. Segundo Bittar (idem), os episódios desse conflito por hegemonia “são bastante apropriados para caracterizar o ambiente no qual transcorreu uma parte do primeiro período da história da pesquisa em educação e da constituição do seu campo científico”. Além disto, esta autora informa haver outro aspecto interessante, pois dessa disputa emergiu, para o futuro, um dos objetos de estudo mais presentes na pesquisa em educação no Brasil, pois as décadas posteriores à implantação da pós-graduação nas universidades consagrariam “Anísio Teixeira e os temas relacionados à Escola Nova como os mais pesquisados no Brasil”. Assim, a interpretação sobre o significado e importância desses objetos para a educação brasileira constituiu-se disputa hegemônica entre pesquisadores, suscitando teses e polêmicas que alimentaram a pesquisa em educação. Neste segundo período, em plena vigência dos centros de pesquisa (CBPE e CRPEs), no interior destes órgãos “as pesquisas assumiram caráter funcionalista e foram influenciadas pela teoria do capital humano, isto é, concebem a educação como fator de desenvolvimento humano”. A base teórica principal no período é a Sociologia, e os

¹⁰⁶ Em referência à Universidade de Columbia/USA, cujas concepções pragmatistas teriam chegado ao Inep por intermédio de Anísio Teixeira, que cursou mestrado nesta universidade (*Masters of Arts*, 1929), onde conheceu o filósofo e educador John Dewey, cujas ideias passou a difundir no Brasil por toda sua vida. Para mais informações consultar: <https://cutt.ly/pfS9pmS>.

estudos produzidos pelos centros de pesquisa distinguiam-se pelo caráter empírico voltado para os problemas da educação nacional.

Destes dois primeiros períodos Bittar (Idem, p. 8) tece considerações acerca das características das obras produzidas entre as décadas de 1930 e 1970, destacando que muitas se tornaram referência e que são produtos de uma intelectualidade típica brasileira, que atravessa a transição do modelo agrário para o modelo urbano-industrial. Esses intelectuais faziam parte de uma minoria escolarizada em um país cuja maioria da população não chegou às escolas. Suas obras tinham, não raramente, um traço em comum: explicar essa situação e a importância da educação em uma sociedade que se tornava urbana sem ter resolvido os problemas estruturais do passado. Nesse grupo situam-se Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, entre os liberais, e Florestan Fernandes, entre os marxistas. A produção dessa geração e as primeiras da pós-graduação (segunda metade da década de 1970) formam um conjunto cuja principal característica era fornecer explicações que resultavam em generalizações sobre o Brasil. E esta era uma característica comum, fossem as obras baseadas no positivismo, como eram a maioria (representadas pelos liberais) ou baseadas no marxismo. Segundo a autora, esta tendência se perde com a expansão da pós-graduação nas universidades, a partir da década de 1990, tendo sido substituída por outros referenciais, ou por sua ausência, e pelo estudo de objetos minúsculos.

O terceiro período, ainda segundo Bittar (2009), transcorre da criação dos programas de pós-graduação (1965) ao final do regime de governo militar (1985) e é considerado, por esta autora, um período mais político do que propriamente educacional. O ambiente universitário, p.ex., foi marcado por contestações políticas e também por “anos heroicos” por dois motivos, pelo fato de que não havia condições prévias mínimas para implantação dos cursos de pós-graduação e também pelo protagonismo assumido pelos programas de pós-graduação em educação, tornando-se “trincheiras de resistência” (SAVIANI apud BITTAR, 2009, p. 9).

É importante destacar que a maior peculiaridade deste período foi deslocar para as universidades a pesquisa que era realizada fora delas. Além deste fato, também é preciso destacar, fundamentando-se em Mello (1985), que diferentemente dos dois períodos anteriores em que houve um relativo consenso de superação das diferenças em um esforço coletivo de reconstrução nacional, unindo assim aos

mesmos objetivos a educação, a democracia e a política governamental, neste período (1965-1985) teve outra configuração, pois na

relação educação e democracia se introduz um terceiro elemento que muda completamente a organização do sistema de ensino e os rumos da pesquisa educacional no país” (...): a segurança. Educação e desenvolvimento, educação e a democracia já não constituem um binômio [e aí] se introduz, a premissa de que o desenvolvimento e a democracia deverão ser constituídos garantindo-se a ordem e estabilidade das instituições tradicionais. (Idem, p. 26).

Para Mello (Idem) esta introdução acarretou múltipla influência para a pesquisa educacional e promoveu uma ruptura dividindo o campo da pesquisa educacional, colocando de um lado uma tendência oficial de pesquisa voltada para o trinômio educação-desenvolvimento-segurança e no outro, uma tendência de reflexão e conseqüentemente de investigação com predominância para a crítica e para a denúncia deste atrelamento da educação e do desenvolvimento às questões de segurança.

Complementando essas informações, tendo Bittar por referência, este período foi marcado pela hegemônica influência norte-americana na educação brasileira, e as pesquisas realizadas no período apresentavam as seguintes características:

1) a Pós-Graduação retirou a educação do “pedagogismo” em que se encontrava; 2) criou uma bibliografia de referência, especialmente oriunda das primeiras dissertações e teses produzidas nos Programas (...); 3) trouxe para a pesquisa vieses teóricos como idealismo, economicismo, reprodutivismo, etc.; d) rejeitou a escola pública como objeto de estudo, uma vez que ela era entendida como aparelho ideológico de um Estado ditatorial e, portanto, ela mesma autoritária; 4) no final do período, com a luta contra a ditadura, a escola começou a ser valorizada como objeto de pesquisa e a educação a ser vista em seu papel transformador, o que coincidiu com a influência do pensamento de Antonio Gramsci. (BITTAR, 2009, p. 11)

Completa Bittar que a

formação de uma plêiade de pesquisadores cuja obra marcou a pesquisa da época e influenciou a geração seguinte é um dos fatores principais da constituição do campo científico da educação nessa época, uma vez que essa produção, ao estabelecer a crítica ao capitalismo e compreender a escola como um aparelho ideológico desse sistema, inovou totalmente a abordagem sobre a educação brasileira, opondo-se principalmente à corrente idealista que via a educação como redentora da sociedade (...). (Idem).

Esta nova compreensão da escola e a crítica ao capitalismo advieram da leitura e da interpretação da sociedade, influenciadas pelo materialismo histórico que polarizava com as demais abordagens (idealismo, positivismo, fenomenologia, p. ex.). No entanto, Ester Buffa (apud BITTAR, idem) adverte que ao mesmo tempo em que

o materialismo histórico abrisse os olhos dos pesquisadores, também os tornavam mais céticos. Buffa também aponta dois limites no uso desta concepção: predominância de estudos menos preocupados em pesquisar a escola e seu interior, e muito mais voltados para a compreensão das relações mais amplas entre a escola e a sociedade capitalista; desprezo aos dados empíricos por serem considerados positivistas.

Deste pensamento mais crítico surge, segundo Mello (1985, p. 27), a “negação do otimismo pedagógico” havido nos períodos anteriores e a instauração do “pessimismo pedagógico”. A ênfase na investigação educacional passa a ser a denúncia ao caráter seletivo e excludente, mas principalmente ao caráter reprodutor, autoritário e dominante das ações educacionais.

No entanto, para a autora, é um tipo de investigação que não avançou em relação a propostas de mudanças ou de alteração da situação exposta, porque a pretensão era a ruptura radical, o esfacelamento, e não o aprimoramento do trinômio instalado, educação-desenvolvimento-segurança. Além disso, quaisquer pretensões se situavam no plano das reflexões, posto que o regime de governo impedia que se avançasse em outro sentido.

Ainda segundo Mello (Idem), por volta de meados dos anos 1970, com a “crise do milagre” econômico, a reflexão educacional passou a viver um novo momento, com um retorno da apreensão da função social da educação e ao seu papel transformador, mas de modo diferente dos anos 1930. O trinômio educação-desenvolvimento-segurança não se desmantela, mas também não figura mais no centro do interesse e das ações. A pesquisa educacional volta-se, então, para o funcionamento interno da escola e do sistema de ensino. Este funcionamento continua a ser investigado, assim como seus aspectos pedagógicos, mas não mais em uma concepção tecnicista de educação. O cerne se volta para seletividade do sistema de ensino e as questões do acesso e permanência na escola. Neste momento há um retorno de interesse em investigar a escola e a educação escolar, especialmente o ensino básico de 1º grau.

O último período definido por Bittar (2009) situa-se entre o final do governo de ditadura militar (1985) e o ano em que a pós-graduação completou 40 anos (2005). Este período é, segundo esta autora, difícil de ser analisado em função do crescimento vertiginoso da pós-graduação, tornando complexos o levantamento e a análise de toda produção. No entanto, este avanço quantitativo, segundo Goergen (1986, p. 8) nada diz sobre a relevância [e a qualidade] dessas pesquisas.

Segundo Goergen¹⁰⁷ (1986 apud BITTAR, idem, p. 12) “com o fim da ditadura militar e a negação das análises paralisadas na crítica do sistema educacional como puramente reprodutor (...) a escola passou a ser referência empírica da pesquisa em educação”. E com isso ocorreu, segundo Goergen (1986, apud BITTAR, idem, p. 8), uma recuperação da pesquisa empírica (antes execrada como mera descrição positivista) significando o retorno do interesse para a realidade escolar.

Para Bittar, a constituição da escola, ou seja, a educação escolarizada, como objeto novo de pesquisa, deu-se a partir de duas vertentes teóricas:

a Escola dos Annales, que inicialmente não negou a interpretação marxista, ao contrário se apoiou na compreensão das estruturas econômicas para explicar os fenômenos sociais, mas depois enveredou pela psicanálise, história das mentalidades, do cotidiano etc. e conquistou grande espaço na pesquisa em educação; e o pensamento de Antonio Gramsci, que avançou nos estudos marxistas sobre a questão da hegemonia e o papel dos intelectuais descortinando novas abordagens sobre a relação entre o Estado e a sociedade. (BITTAR, idem)

Esta tendência, oposta à que predominou na ditadura militar, ocorreu da segunda metade da década de 1980 à segunda metade da década de 1990, “quando começou a ocorrer dispersão temática, provocando o que alguns autores denominam de ausência de objeto próprio da educação” (BITTAR, idem, p. 13).

Outros aspectos deste período que influenciaram a pesquisa em educação foram as conjunturas políticas mundiais. Se no Brasil houve o fim do autoritarismo de uma ditadura militar, fora do país ocorriam alterações que redefiniriam o desenho político mundial: o fim do socialismo real, com a queda do Muro de Berlim e a dissolução das repúblicas socialistas soviéticas. Em termos epistemológicos, chegou-se a decretar o fim do marxismo como explicação da realidade social (Idem) e instaurou-se uma nova forma de explicação da realidade através da corrente denominada pós-modernismo. Na pesquisa em educação estes fatos provocaram, por um lado, a emergência de novos paradigmas, novos objetos de estudo e a ampliação do conceito de fonte e por outro lado, suscitaram modismos, dispersão temática, recorrência de temas, pobreza teórica e inconsistência metodológica (WARDE, 1990, apud BITTAR, idem).

¹⁰⁷ Em 1986 Goergen publicou um artigo, “A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas”, em que aponta considerações históricas a respeito da questão da cientificidade da pesquisa em educação, apresenta uma análise da história da pesquisa em educação no Brasil, do nascedouro ao fim do regime de governo militar, e, também os prognósticos para este tipo de pesquisa a partir do fim da ditadura. Para mais informações, acessar: <https://cutt.ly/WfA4LAD>.

O que se infere destas considerações esquematizadas por períodos é que a pesquisa em educação seguiu as tendências históricas de cada época. Considerando esta premissa apresentaremos, a seguir, a análise dos conteúdos identificados no período em estudo que, de certa forma, revela características de um tempo da pesquisa em educação.

4.2 Das pesquisas em educação: as teses defendidas no Triênio 2010-2012 – análise da produção discente

A produção discente dos cursos de pós-graduação em educação avaliados com a nota 7, na Avaliação Trienal 2013, Triênio 2010-2012, cuja problemática e orientação teórico-metodológica são o cerne desta investigação, foi apresentada no capítulo anterior em suas características quantitativas, a partir de pesquisa exploratória. Neste item do relatório pretende-se apresentar os resultados da análise das categorias identificadas nas teses selecionadas para o presente estudo, orientando-se, sobretudo, pelo referencial teórico de Bachelard, Bourdieu e Cardoso.

A categoria metodológica para levantamento e análise das informações foi do tipo revisão sistemática de natureza exploratória. A intenção não incide sobre juízo de valor ou sobre relevância teórica ou sobre o que mereceria maior atenção nas produções discentes, por considerarmos fundamental o respeito aos princípios que orientaram os pesquisadores. Por esse motivo, optamos por não nos posicionar a este respeito, como também pela constatação de que dado o caráter multidisciplinar da área da educação, falta-nos conhecimento para incursionar e fazer a devida análise nas diversas linhas da produção investigativa educacional.

Através de análise comparativa pôde-se observar que nas três últimas avaliações trienais da Capes, antes de ser implantada a avaliação quadrienal em 2013, a área da educação apresentou significativo crescimento no quantitativo de programas (2004-2006, 78 programas; 2007-2009, 95 programas; 2010-2012, 143 programas). Esta evolução é um indicativo da trajetória da área no SNPG, ocupando, inclusive a terceira posição dentre todas as áreas, no *ranking* deste sistema. Em termos de titulação de doutores também houve significativo crescimento da área da educação nas últimas avaliações trienais, cujos percentuais são acima de 40%. Estas informações nos levam a pensar no retorno deste investimento para a área, em vista dos produtos e dos possíveis novos “lucros” que poderão advir.

Em relação aos programas estudados, identificamos que sua organização se estrutura por linhas de pesquisa. Deste modo, o ProPEd-Uerj organiza-se em torno de 5 (cinco) linhas: Cotidiano, redes educativas e processos culturais (Uerj.LP1), Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura (Uerj.LP2), Educação inclusiva e processos educacionais (Uerj.LP3), Infância, juventude e educação (UERJ.LP4), Instituições, práticas educativas e história (UERJ.LP5); o PPGE-FaE-UFMG, em torno de 9 (nove) linhas: Educação e ciências (UFMG.LP1), Educação e linguagem (UFMG.LP2), Educação escolar: instituições, sujeitos e currículos (UFMG.LP3), Educação matemática (UFMG.LP4), Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas (UFMG.LP5), História da educação (UFMG.LP6), Política, trabalho e formação humana (UFMG.LP7), Políticas públicas e educação: formulação, implementação e avaliação (UFMG.LP8), Psicologia, psicanálise e educação (UFMG.LP9); e o PPGEdu-Unisinos em torno de 3 (três) linhas: Educação, desenvolvimento e tecnologias (UNISINOS.LP1), Educação, história e políticas (UNISINOS.LP2), Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas (UNISINOS.LP3)¹⁰⁸.

Esta organização sistemática é parte da política institucional de cada programa e funciona como fator de integração dos projetos dos cursos em uma “definição clara e claramente aceita por todos, portanto cientificamente eficaz e politicamente democrática da divisão do trabalho científico” (BOURDIEU, 2004b, p. 60). Esta divisão converge para o princípio de uma unidade, de um mesmo objeto, a educação.

Em nossas leituras, identificamos que temáticas como redes educativas, cotidianos e questões culturais são convergências encontradas entre as linhas de pesquisa (UERJ.LP1), (UFMG.LP3 e UFMG.LP5). A temática formação de professores aproxima as linhas (UERJ.LP1) e (UNISINOS.LP3). As temáticas instituições escolares, sujeitos e currículo aproximam as linhas (UERJ.LP2) e (UFMG.LP3) e as temáticas tecnologias, desenvolvimento e sociedade promovem convergência entre as linhas (UERJ.LP2) e (UNISINOS.LP1). Os estudos de história da educação apontam regularidades entre as linhas (UERJ.LP5), (UFMG.LP6) e (UNISINOS.LP2). A temática “políticas educacionais” converge as linhas (UFMG.LP8) e (UNISINOS.LP1).

¹⁰⁸ As siglas foram criadas pela autora.

O ProPEd-UERJ e o PPGE-FaE-UFMG possuem linhas com temáticas específicas, que embora possam tangenciar com as demais linhas no interior dos programas, em função de o cerne de todas as linhas de modo geral ser a educação escolar, há estudos e abordagens de temáticas voltadas a áreas específicas como educação inclusiva (UERJ.LP3), infância e juventude ((UERJ.LP4), ensino e aprendizagem de ciências (UFMG.LP1), linguagem, práticas linguísticas, alfabetização e letramento (UFMG.LP2), educação matemática (UFMG.LP4), cultura e movimentos sociais (UFMG.LP5), dimensões sociais e históricas do trabalho como atividade humana (UFMG.LP7), estudos fundamentados na Psicologia e na Psicanálise acerca dos processos psicológicos e psicossociais nos contextos educativos (UFMG.LP9).

Importa informar que tais convergências, regularidades e tangenciamentos foram identificados a partir da leitura das descrições tanto das linhas de pesquisa quanto dos projetos de pesquisa¹⁰⁹, desenvolvidos pelos programas no triênio em estudo.

Diretamente relacionados às linhas de pesquisa e aos projetos desenvolvidos no seu interior, devem estar os projetos de pesquisa dos discentes vinculados aos programas. Neste sentido, as dissertações e teses devem emergir das e convergir para as propostas institucionais, representadas nas linhas pelos projetos de pesquisa dos docentes. Tal direcionamento insere-se no princípio de organicidade institucional.

Na leitura exploratória das teses defendidas no Triênio 2010-2012, constatamos que nem todas informam o vínculo do tema ou objeto à linha de pesquisa e/ou ao projeto de pesquisa. Nos resumos, nenhuma traz informação neste sentido e nos elementos textuais¹¹⁰, apenas 20 (9,3%) trazem a informação de vínculo com a linha de pesquisa e 5 (2,3%) informam o vínculo com o projeto de pesquisa. Também constatamos que nem todas mantêm relação direta com o descrito nas linhas e nos

¹⁰⁹ Projetos de pesquisa desenvolvidos: ProPEd-Uerj, 75; PPGE-FaE-UFMG, 234; PPGEdu-Unisinos, 45. A leitura exploratória objetivou identificar o referencial teórico-metodológico no interior das linhas e dos projetos de pesquisa. Importa informar que nesta leitura constatamos que nem todos os projetos trazem descrições e nem todas as descrições informam o referencial teórico-metodológico: apenas 96 trazem esta informação.

¹¹⁰ Encontramos diversidade em termos de introdução. Há teses que têm “apresentação” e “introdução”, outras, “introdução”, outras, “introdução” como capítulo 1, outras iniciam no “capítulo 1” (algumas trazendo informações introdutórias e outras não), outras iniciam direto no capítulo 1. Há também 24 (11,2%) teses que trazem, ou antecedendo ou no interior da introdução, um memorial, com informações pessoais, profissionais e acadêmicas. Nesse caso em específico, maior parte refere-se às pesquisas que utilizam a orientação teórico-metodológica denominada “História oral”.

projetos de pesquisa¹¹¹ a que se vinculam. Neste levantamento, constatamos que das 216 teses defendidas, 190 relacionam-se com a linha e com o projeto de pesquisa a que se vinculam e 24 não guardam relação direta com a linha e o projeto de pesquisa.

Torna-se difícil indicar os possíveis motivos para esta situação, podendo situar-se em torno de diferentes hipóteses, que vão desde a problemática da pesquisa aos referenciais teórico-metodológicos do pesquisador, como também pelo fato de as linhas de pesquisa serem constituídas por núcleos temáticos amplos, possibilitando diversidade na composição de problemáticas de pesquisa. No entanto, podemos inferir esta situação considerando a “noção de campo” e o “grau de autonomia” propostos por Bourdieu (2004a, 2004b): os programas, enquanto campos científicos, são espaços relativamente autônomos, dotados de leis próprias em que os agentes (pesquisadores) gozam de certo grau de autonomia em relação às demandas internas, o que confere certa liberdade perante as regras determinadas, desde que não se distanciem completamente dos interesses reguladores de tais regras pelo coletivo do campo.

E é nesse sentido que se pode inferir, nas teses analisadas, a motivação de seus autores por determinada temática e a conseqüente persecução das possibilidades que se colocavam na resolução de seu(s) problema(s) de pesquisa. Essas questões e os elementos identificados na leitura e análise das teses compõem as informações a seguir.

Na categoria que elencamos como “tema de pesquisa” constatamos que o tema “formação de professores” apresenta-se como principal interesse dos doutores em formação. E mesmo estando em destaque, também se encontra presente em outras teses, tangenciando com outros temas que se referem ao universo educacional e, especificamente, à realidade escolar.

Constatamos também a presença de diferentes temas relacionados à educação e podemos citar alguns, apenas para ilustração, quais sejam: “congregações religiosas femininas”, “criança e espaço público”, “desigualdades sociais e desempenho escolar dos jovens”, “educação musical”, “escritas memorialísticas nas redes sociais da *web*”, “movimento eugenista no Brasil e educação escolar”, “sofrimento psíquico”, “trabalho e educação na reforma agrária” e muitos outros. O percentual desses temas diversos é bastante significativo, 35,2% (76 teses).

¹¹¹ Levamos em consideração apenas os projetos com descrições, posto que nem todos oferecem tais informações.

Quanto à categoria “objeto de pesquisa”, o destaque é a formação de professores, tanto nas teses que os têm como cerne, quanto nas que têm este assunto tangenciando com outros objetos abordados, repetindo a relevância também identificada na categoria “temas de pesquisa”. Também na categoria “temas de pesquisa” há expressiva quantidade de teses que centram sua problemática em torno de questões outras, às quais classificamos como “objetos diversos” (40,7%), tais como: “ações educativas desenvolvidas pelo Museu Nacional”, “associativismo feminino”, “clínica psicanalítica com crianças”, “discurso pedagógico contemporâneo”, “divisão sexual do trabalho”, “homossexualidade”, “pedagogia da alternância”, “conselhos municipais de educação” e outros.

A este respeito, em específico, da questão “temas” e “objetos” de pesquisa, foi possível constatar que há diversidade de interesse de estudos e pesquisa no interior dos programas, configurando multiplicidade e sobre essa cabe ressaltar que o Documento de Área 2013, referente à Educação, Triênio 2010-2012, considera que por ser a interdisciplinaridade tanto constitutiva da área da Educação quanto também objeto de estudo¹¹², a “Área de Educação da CAPES tem pautado seu projeto de pós-graduação em uma postura interdisciplinar” e tem valorizado:

composições do corpo docente com formação em diferentes áreas de conhecimento que se proponham a pensar a questão educacional e pedagógica e que mostrem experiência na pesquisa educacional; propostas curriculares dos Programas de Pós-graduação que privilegiem a integração entre campos disciplinares na formação do pós-graduando; a formação de pós-graduandos capazes de integrar áreas disciplinares – como matemática, física, química, história, biologia – entre si e em função de uma proposta educacional para a Educação Básica; e ampliação das pesquisas que lidem com os processos pedagógicos de forma interdisciplinar (BRASIL, CAPES, 2013a, p. 7).

Nota-se a relevância dada à integração dos conhecimentos no interior dos programas de pós-graduação, que devem promovê-la. Nesse sentido, em face dessas orientações, é possível que se possa compreender a multiplicidade de temas/objetos de pesquisa que se apresentam nas teses defendidas ao longo do triênio 2010-2012.

¹¹² Esse documento informa que a interdisciplinaridade se constitui temática de estudo da área da educação pelo fato de que processos pedagógicos e didáticos, processo de ensino e de aprendizagem e a relação destes com os conteúdos curriculares, tornam inevitável a discussão sobre o caráter disciplinar/interdisciplinar dos currículos escolares. Além disso, a Educação compreende o ensino, mas o transcende como projeto de formação. Desta forma, mesmo os currículos sendo organizados de forma disciplinar, a interdisciplinaridade está presente como atitude frente ao conhecimento, ao ato de aprender e ao projeto sócio educacional. (BRASIL, CAPES, 2013, p. 6).

Especificamente em relação às teses, nomear a problemática como “tema” ou “objeto” de pesquisa, é importante destacar que todas centram em torno de problemática específica de pesquisa. No entanto, com relação à terminologia para designar essa problemática, identificamos os usos de “tema de pesquisa”, “temática de pesquisa” e “objeto de pesquisa”. Em 124 (57,7%) teses os pesquisadores utilizam ambas as terminologias, ou seja, “tema” ou “temática” e “objeto” de pesquisa; em 91 (43,3%), ora é utilizado um ou o outro termo, ou seja, há autores que consideram o cerne da pesquisa como “objeto”, outros como “tema” ou “temática”. Algumas teses, 21 (9,8%), utilizam as terminologias “tema” e “objeto” com o mesmo significado, não apresentando demarcação de termo específico neste sentido. Esta ocorrência despertou a atenção na etapa exploratória do material empírico e sabemos que tais questões se referem à metodologia de pesquisa. Não é nosso objetivo fazer uma análise técnico-operacional das práticas metodológicas envolvidas nas produções das teses em análise, avaliando ou criticando-as como corretas ou incorretas, mas, também, por outro lado, consideramos ser de fundamental importância que a problemática da pesquisa esteja bem colocada, posto ser este o desafio que precisa ser levado em conta pelo pesquisador, por se tratar do vetor da pesquisa.

Recorremos a Cardoso (1996, p. 89) para melhor elucidar esta questão, com sua assertiva de que a “construção de uma problemática não se faz de repente, (...) não se faz de uma hora para outra, sem avisos ou sem indícios [e], também não se faz de saída”. Ela é resultado de um processo em que estão contidas a história de sua construção, os conhecimentos anteriormente produzidos e os novos conhecimentos almejados. Este processo pode ser demorado ou não, mas, “com certeza”, diz Cardoso, “não se faz num único momento sem ter passado”.

Ainda a este respeito, segundo Fernandes (apud CARDOSO, 1996, p. 92),

o que vem a se tornar “problema de pesquisa”, [...] é definido pelo pesquisador. A escolha do objeto de investigação e sua construção como problema depende da “sensibilidade” do cientista (sensibilidade que [...] está ligada à inserção particular do pesquisador na sociedade), da sua responsabilidade para com a própria ciência e do grau de responsabilidade social que assuma enquanto cientista, intelectual e cidadão. Deste modo, se tomar para si as responsabilidades inerentes à condição de cientista, escolherá como temas de pesquisa questões que possam avançar o conhecimento científico e que tenham relevância social.

Neste sentido, levantamos duas considerações com relação à questão apontada sobre “temas” e “objetos” nas teses. Primeira, é possível que as opções de terminologia quanto ao problema de pesquisa e mesmo o significado e usos das

terminologias identificadas nas teses apontem que estas produções não se limitam, exclusivamente, ao corpo de regras da tradição da atividade científica, que podem ser localizadas em literatura específica – os manuais de orientação de metodologia de pesquisa –, mas, sobretudo, à identificação e ao interesse do pesquisador em questões que se relacionam com sua história, social e profissional, e que dão sentido ao seu trabalho intelectual. Segunda, é preciso considerar que o valor dado pelo pesquisador ao seu objeto está relacionado, segundo Bourdieu (1975, p. 4) a um sistema de classificação (“objetos nobres” e “objetos ignóbeis”) definido pelo campo científico (2004b, p. 23 e 30). Neste caso, o pesquisador segue as “regras do jogo” e adapta-se ao “sentido do jogo” (Idem, 2004b, p. 25 e 27) do campo científico.

Segundo Bourdieu (1975), há uma hierarquia de objetos no campo científico e os agentes não ignoram os efeitos das disposições hierárquicas, que comandam indiretamente as escolhas nos domínios da pesquisa científica. Os agentes fazem seus objetos, no entanto “os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, em dado momento do tempo, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços de pesquisa” (Idem, 2004b, p. 25).

A análise das teses nos leva a pensar que as questões com que os pesquisadores se concentraram, mesmo com a diversidade constatada, tem como cerne a realidade escolar ou seja, o cotidiano escolar, levando-nos à conclusão de que este ainda é um objeto central para as pesquisas na área. Contudo, lembramos com Cardoso, referenciando Fernandes: “o conhecimento científico tem sua base na realidade”, porém, o caráter científico do conhecimento compreende submissão à realidade e ação racional, mas, entendendo a

submissão à realidade como meio e não como fim” (FERNANDES apud CARDOSO, 1996, p. 94): submissão à realidade como meio corresponde a posição científica diante da realidade, (...) [com] máxima objetividade para poder explicá-la; submissão à realidade como fim define uma (...) posição conservadora de aceitá-la como ela é (CARDOSO, 1996, idem).

Neste sentido, para tomar a realidade como objeto é preciso dispor de “conhecimento sobre as razões que a fazem ser tal como ela é” (Idem), considerando os limites de suas determinações.

No percurso científico de definição do problema e seu tratamento o conhecimento de que necessita dispor o pesquisador assenta em aporte teórico que orientará a pesquisa e fundamentará o discurso acerca da problemática em questão.

A instrução do pensamento científico é teórica, diz Bachelard (1968; 1977; 1984; 2006) e os problemas de pesquisa não se formulam espontaneamente, “nada é evidente, nada é gratuito, tudo é construído” (BACHELARD, 1996) e, neste sentido, os problemas ou objetos de pesquisa devem resultar de uma compreensão teórica construída em uma cultura científica (Idem).

É preciso considerar, no entanto, que a escolha do referencial teórico é intencional do pesquisador, revelando suas concepções de ciência e conhecimento, bem como a compatibilidade de interesses com o delineamento conceitual. Com relação aos referenciais teóricos com que dialogam os pesquisadores em suas teses, consideramos se tratar da relevância e quiçá interesses convergentes em áreas de estudos com as quais os doutores em formação se identificam e desejam pesquisar.

No entanto, importa destacar que estes referenciais contribuem para o tratamento do objeto e/ou tema em estudo e alguns, inclusive, exigem o uso de abordagem metodológica que mantenha relação com a forma com que operam na produção do conhecimento científico. Tais questões relacionam-se com as tendências teórico-metodológicas que subjazem no interior dos campos, organizados como comunidades científicas com concepções epistemológicas específicas.

Com relação às tendências teórico-metodológicas, constatamos que há teses que trazem esta informação no resumo (49,8%) e outras não trazem (45,6%). O mesmo ocorre no texto introdutório: 56,9% participam esta informação e 41,7% não. Tais constatações reforçaram nosso entendimento de que uma leitura apenas dos resumos, contribuiria para uma interpretação limitada da produção no período. E mesmo que a opção fosse pela leitura apenas dos textos introdutórios, constatamos que também limitaria a interpretação, em face do volume de teses que não nos oferecem informações que consideramos relevantes acerca do conhecimento científico.

Além desta questão, investigamos como os doutores em formação abordaram ou expuseram o que indicam ou enunciam como referencial teórico ou referencial teórico-metodológico das teses. Verificamos que 49,8% das teses reservaram capítulo(s) específico(s) para apresentarem o referencial teórico que orientou a pesquisa; em 50,2% das teses o referencial teórico encontra-se distribuído ao longo dos capítulos. Destacamos que há teses em que seus autores enunciam como referencial teórico ou teórico-metodológico autores e/ou concepções epistemológicas

da tradição teórica ou da cultura científica, e há teses que se utilizam de uma gama de estudiosos com que dialogam sobre seu objeto de pesquisa.

A respeito dessa questão, em nossa exploração das teses identificamos Michel Foucault (14%) e Paulo Freire (10%) como os autores mais referenciados, seguidos de Boaventura de Souza Santos, Mikhail Bakhtin, Pierre Bourdieu, Roger Chartier, Lev S. Vygotsky, Stephen Ball, Antônio Nóvoa e Maurice Tardiff. Objetivando compreender a opção por tais referenciais, principalmente em função da multiplicidade de referenciais teóricos, conforme dados expostos no capítulo anterior, exploramos as descrições dos projetos desenvolvidos pelos docentes-orientadores e vinculados às linhas de pesquisa. Nessa exploração identificamos outro desenho: Mikhail Bakhtin é mais citado como referência teórica que Foucault, Freire e Souza Santos. No entanto, considerando que os temas ou objetos que se sobressaem nas teses referem-se à formação docente, Souza Santos, Ball, Freire, Bourdieu, Roger Chartier, Vygotsky, Nóvoa e Tardiff também são mencionados, acrescidos de outros, como, por exemplo, Anísio Teixeira, Michel de Certeau e John Dewey.

A respeito dessas constatações, duas questões se colocam e irão convergir a um ponto conclusivo: a primeira refere-se à dificuldade em traçar um inter-relacionamento direto ou com maior proximidade entre as teses e os projetos desenvolvidos no interior das linhas de pesquisa, posto que a maioria dos projetos (72,4%) não informam o(s) referencial(is) teórico(s) em suas descrições. Essa situação representa, no nosso entendimento, um descuido com informações necessárias acerca dos programas, cujos documentos oficiais encontram-se disponíveis ao escrutínio público e ao interesse de pesquisadores que, por ventura, busquem alinhamento para expectativa de projetos de pesquisa em itinerário formativo na pós-graduação *stricto sensu*. A segunda questão refere-se à importância que cabe à orientação teórica no percurso da pesquisa, em face da necessidade, como adverte Bachelard (1996, p. 38) de ligações teóricas a descobertas científicas. A convergência situa-se especificamente nesse ponto: a importância de haver um arcabouço teórico que fundamente o percurso da pesquisa em seu objetivo de resolução da questão tomada como cerne.

Quanto à multiplicidade nos referenciais teóricos identificados nas teses, remetemos ao conceito de *habitus* de Bourdieu para pensar essa situação. Segundo Bourdieu (1996, p. 204-205), o conceito de “*habitus* exprime antes de tudo a recusa de toda uma série de alternativas nas quais encerra a ciência social”, fazendo

desaparecer o agente. O *habitus* coloca em evidência as capacidades ativas, criativas e inventivas dos agentes (Idem, p. 205), por estes “não serem partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo” (Idem, 2004a, p. 21; 2004b, p. 28), por terem disposições adquiridas que lhes permitem resistir às ações do campo, gerando e organizando práticas que podem objetivamente ser adaptadas ao seu objetivo (Idem, 2009, p. 87). No entanto, considerando com Bourdieu (1996, p. 206), “os trabalhos científicos, à diferença dos textos teóricos, exigem não a contemplação ou a dissertação, mas o confronto prático com a experiência” e este confronto se dá a partir de uma “postura teórica, geradora de escolhas metódicas, tanto negativas quanto positivas, na construção dos objetos (...)” (Idem, p. 207).

Neste sentido, consideramos que a identificação de multiplicidade de concepções teórico-metodológicas nas teses pode estar demonstrando que os pesquisadores se tenham valido da extensão dos núcleos temáticos das linhas de pesquisa e também os extrapolado, tentando modificar as estruturas em função das suas próprias disposições, o que indicaria, inclusive, as teses que não se relacionam ou com as linhas ou com os projetos de pesquisa. Constatamos, também, a presença de pesquisas que se dedicam a descrições e relatos da realidade, presente ou passado, sem aprofundamento teórico.

Esta constatação nos remete a um alerta feito por Moraes (2001) afirmando que a discussão teórica estava sendo gradativamente suprimida das pesquisas em educação e que traria sérias consequências para a produção do conhecimento na área. Segundo a autora, estaria havendo um movimento de valorização de pesquisas em que prevalecia a empiria, marginalizando debates teóricos do campo educacional.

Outra questão relacionada ao referencial teórico refere-se à perspectiva epistemológica indicada, em algumas teses, por seus autores. Identificamos as seguintes matrizes da tradição teórica (de correntes filosóficas e/ou da cultura científica): relacionadas às conceituações teóricas de Marx, materialismo dialético e materialismo histórico, perspectivas gramsciana e marxiana; Filosofia da linguagem; relacionadas aos pensamentos filosófico e sociológico da Escola de Frankfurt; Hermenêutica-fenomenológica; Filosofia da ciência; e Pós-estruturalismo. Constatamos que o referencial da tradição epistemológica que apareceu com mais frequência e foi mais citado foi o marxismo, e de orientação epistemológica contemporânea foi o pós-estruturalismo.

Além destes referenciais indicados como “perspectiva epistemológica”, que fundamentou o referencial teórico, encontramos diferentes teorias, mais tradicionais e mais contemporâneas: Teoria psicanalítica e suas vertentes; Teoria crítica; Teoria do discurso; Teoria sócio-histórico-cultural; Teoria das representações sociais; Teoria *Queer*; Teoria da atividade e muitas outras, dado o volume de teses. E, também, as denominadas “estudos”: Estudos do cotidiano ou Estudos nos/dos/com os cotidianos e Estudos Culturais.

Nestas teses, em específico, os autores deixam evidentes a orientação epistemológica e os principais autores de referência que orientaram a pesquisa, em todo o percurso. Além disso, incluem no debate outras referências que agregam ao discurso, dentro da mesma linha teórica. No entanto, a maioria das teses não adota esta metodologia e seus autores utilizam diferentes estudiosos que dialogam com suas temáticas e/ou objetos, distribuindo-os ao longo do texto, em muitos casos, dispostos por temáticas em capítulos.

Reafirmamos que a atenção com a orientação teórica, tanto no que se refere ao referencial teórico, quanto à perspectiva epistemológica, deve ser uma preocupação do pesquisador, porque, como dizia Bachelard (1977, p. 8), somente a perspectiva teórica situa o fato onde ele deve estar, pois é o teórico que anuncia a possibilidade do fenômeno, cabendo ao pesquisador debruçar-se sobre esta perspectiva.

Cardoso corrobora esta assertiva, ao sustentar que é o sujeito teórico que organizará o fato científico (1976). Esta organização perpassa da formulação do problema à conclusão. Nesse percurso, todo tratamento dado ao objeto deve ser teórico, em que métodos e técnicas são constituintes de um corpo teórico integrado em busca das respostas no trabalho com o objeto.

Quanto ao tratamento metodológico relacionado à investigação do problema de pesquisa, identificamos a abordagem qualitativa como a opção mais utilizada, seguida da abordagem mista qualitativa-quantitativa; em sentido oposto, foi baixo percentual de opção pela abordagem quantitativa. Constatamos também número expressivo de teses cujos autores optaram por outras abordagens metodológicas, as quais situamos na categoria “Diversas¹¹³”. Cabem algumas informações a respeito destas questões.

¹¹³ Nessa categoria foram elencadas as orientações metodológicas citadas em duas teses ou em apenas uma, nessa ordem: análise do discurso, cartografia, história de vida, história oral, métodos da análise longitudinal, pesquisa-ação (cada qual citada em duas teses); abordagem clínica da

Em pesquisa realizada por Aparecida Joly Gouveia, abarcando o período de 1965-1970 e publicada em 1971, a autora já informava a presença significativa da abordagem quantitativa nas pesquisas em educação, caracterizadas principalmente pelo uso do método *survey* em pesquisas de levantamento de dados (GOUVEIA, 1971, p. 3, 8 e 9). Também Gatti (2001b) expõe resultados de pesquisa realizada por ela e nessa foi constatado que a partir da década de 1970, foram ampliadas tanto as temáticas de estudos quanto o aprimoramento metodológico, assim, “passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise quanto qualitativos”, embora ainda predominassem “os enfoques tecnicistas, o apego a taxonomias e à operacionalização de variáveis de mensuração” (GATTI, Idem, p. 67). Ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980 propagou-se o uso das metodologias de pesquisa-ação e das teorias de conflito que tanto contribuíram para o enriquecimento da pesquisa educacional quanto para abertura de espaço para as abordagens críticas (Idem, p. 68).

Ainda segundo esta autora, nas décadas de 1980 e até meados dos anos 1990, assentaram-se críticas com relação à questão da teoria e do método, e também quanto às tendências metodológicas (Idem, p. 72). Foi nessa época que, segundo Alceu Ravello Ferraro (2012, p.132), assistiu-se a “um crescente desencanto e progressivo abandono de tudo o que pudesse caber sob o nome de métodos quantitativos, mesmo envolvendo estatísticas elementares como percentagens”, instalando-se uma querela entre as abordagens quantitativa e qualitativa.

Gatti (2001b) esclarece que parte destes conflitos está relacionada com a pesquisa qualitativa¹¹⁴ cujo uso se expandiu pela busca de alternativas aos modelos

atividade com análise ergonômica e uso do método de autoconfrontação cruzada, abordagem crítica etnometodológica, estudo de caso, estudo de caso intensivo, estudos prosopográficos ou biografias coletivas, ferramenta analítica foucaultiana: governamentalidade, ferramentas analíticas foucaultianas: biopolítica e governamentalidade, ferramentas analíticas foucaultianas: governamentalidade e normalização, ferramentas analíticas foucaultianas: governamentalidade, normalização e subjetivação, hermenêutica, materialismo histórico como método de investigação, metodologia alquimista, metodologia da arque-genealogia de Foucault, metodologia de análise de dados, método dialético ou abordagem dialética, modelo ecológico e pesquisa ação, perspectiva discursiva ou análise discursiva com descrição, perspectiva metodológica das análises discursivas de inspiração pós-estruturalista, pesquisa crítica de colaboração com enfoque sócio-histórico-cultural, pesquisa epistolar ou epistolografia, pesquisa filológica-genealógica (cada qual citada em uma tese). Na tabela 12, à página 131, constam as demais categorias de orientação metodológica identificadas.

¹¹⁴ Segundo Ferraro, referenciando-se em Bernard S. Phillips (*Social Research: Strategies and Tactics*, de 1966, publicada no Brasil sob o título “Pesquisa social: estratégias e táticas”, 1974), foi a obra de S. J. Thomas e F. Znaniecki (*The Polish Peasant in Europe and America, 1918/20*, publicada no Brasil sob o título “Os camponeses polacos na Europa e na América”), o principal deflagrador da controvérsia que se seguiu entre métodos qualitativos e quantitativos. Nesta obra

experimentais e aos estudos empiristas (de cunho quantitativo) que passaram a ser postos em questão, principalmente em função dos conceitos de objetividade e neutralidade a eles relacionados. O interesse pela abordagem qualitativa deu-se pelo fato de que esta apresenta alternativas de análise situadas em um “universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda a sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos etc.” (Idem, p. 73).

Essa situação culminou com o advento de acirradas críticas acerca das práticas de pesquisa e, em consequência disso, o fato de poucos estudos, na área da educação, continuarem fazendo uso de metodologias quantitativas, o que pudemos, inclusive, comprovar no levantamento exploratório desta pesquisa que apresentamos.

No entanto, Gatti (2001b, p. 74) afirma que

é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação nenhuma.

Neste sentido, o uso destas abordagens, isoladamente ou associadas, torna-se elemento constitutivo no processo de tratamento à problemática em investigação, havendo, no entanto, a necessidade de estar o pesquisador fundamentado em referencial teórico que sustente todas as etapas, inclusive as referentes ao tratamento metodológico.

Também a respeito dessas questões, tanto da querela dicotomia quanto da possibilidade de associação abordagem quantitativa e abordagem qualitativa, Ferraro (2012), fundamentando-se em Gramsci, apresenta o que ele considera como importante contribuição do marxismo para elucidação da relação quantidade e qualidade na pesquisa. Para Gramsci (apud Ferraro, 2012, p. 141) “toda pesquisa científica cria para si um método adequado, uma lógica própria, cuja generalidade e

estes autores haviam feito bastante uso de documentos pessoais, tais como cartas e autobiografias, a fim de apresentar uma série de ‘histórias de vida’ detalhadas ou estudos de casos específicos. Metodologia que, mais tarde, seria batizada de qualitativa. Enquanto vários sociólogos passavam a ver nesse método uma excelente oportunidade de obter uma avaliação completa de todas as fases da vida e, especialmente, da vida interior da pessoa, para diversos outros sociólogos, o novo método era muito subjetivo, permitindo ao pesquisador selecionar histórias de vida que satisfizessem seus próprios objetivos (PHILIPS, 1974, p. 130 apud FERRARO, 2012, p. 135).

universalidade consistem apenas em ser ‘conforme ao fim’”. Segundo Ferraro, entendemos que

na perspectiva gramsciana, o método não é algo já de antemão estabelecido, a que as novas ciências se devam adequar e de onde estas possam derivar as aplicações de seu interesse. Ao contrário, cada (nova) ciência – e Gramsci pensa principalmente nas ciências humanas – terá que construir a *sua* metodologia. Assim, *o que* pesquisar antecede *o como* pesquisar¹¹⁵. (Idem)

Além disso, Gramsci, ainda segundo Ferraro, também sustenta a inseparabilidade entre quantidade e qualidade:

Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contrassenso. Se o nexos quantidade-qualidade é inseparável, coloca-se a questão: onde é mais útil aplicar a própria força de vontade, em desenvolver a quantidade ou a qualidade? Qual dos dois aspectos é mais facilmente controlável? Qual é mais facilmente mensurável? Sobre qual dos dois é possível fazer previsões, construir planos de trabalho? A resposta parece indubitável: sobre o aspecto quantitativo. Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável. (GRAMSCI apud FERRARO, 2012, p. 141).

Complementamos esta discussão com Gatti (2012, p. 30):

A dicotomia quantitativo–qualitativo, como julgamento de valor científico, não se sustenta, o que não significa negar que as perspectivas metodológicas em cada caso são diferentes nas características, métodos e propósitos. Porém, as exigências de validade e consistência interna e externa valem para as duas formas de abordagem.

O que significa dizer que tanto as “mensurações quantitativas” quanto as “categorizações qualitativas”¹¹⁶ são necessárias e são modos de aproximação do fenômeno ou objeto em estudo, como instrumentos de trabalho do pesquisador – não apenas técnico-operacionais, mas, fundamentalmente, em uma perspectiva que necessita ser teórico-conceitual. Concordamos com Maria Cecília de Souza Minayo, que a este respeito nos diz que a

combinação de métodos [...] constitui-se como desafio porque, na prática científica contemporânea, abordagens quantitativas e qualitativas passaram a significar não apenas duas formas “profissionalmente distintas” de aprender [...] e compreender [...] o real, mas duas modalidades de investigação com campos teóricos próprios, delimitados e frequentemente antagônicos [mas

¹¹⁵ Grifos mantidos do original.

¹¹⁶ Estes termos em destaque são utilizados por Gatti (2012, p. 30).

que no entanto podem se complementar no estudo do objeto investigado].
(MINAYO, 2014, P. 65-66)

Optamos por desenvolver estas considerações a respeito das questões envolvendo as abordagens qualitativa e quantitativa a fim de situar, primeiro, a inversão nas opções metodológicas. Essa inversão, nos primórdios da pesquisa em educação no país, era centrada em levantamentos quantitativos com o duplo objetivo de mensurar e interpretar a realidade. Mas a partir da década de 1980 desviou-se para adoção da abordagem qualitativa. Esse direcionamento explica o fato de apenas três (1,4%) das teses analisadas informarem e centrarem o tratamento ao objeto especificamente na abordagem quantitativa; destas apenas uma também utiliza, de forma associada, procedimentos da abordagem quantitativa. No entanto, é importante informar que 11,1% das teses adotam ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa. E, além disso, das 69 teses (31,9%) que informam ter na abordagem qualitativa seu instrumento de tratamento metodológico, 58 utilizam apenas os procedimentos deste tipo de abordagem, e 11 delas, embora afirmem a opção pela abordagem qualitativa, também utilizam procedimentos da abordagem quantitativa.

Também constatamos a presença de abordagens que se inserem nos pressupostos das orientações metodológicas da abordagem qualitativa, embora os autores das teses não mencionem esta questão: abordagem etnográfica, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa intervenção, pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pesquisa participante, análise de discurso, história de vida, história oral, pesquisa-ação, abordagem crítica etnometodológica, estudo de caso, estudos prosopográficos ou biografias coletivas, análise de dados, pesquisa epistolar e análise discursiva com descrição.

Destacamos, entretanto, que também encontramos outras abordagens metodológicas assim nomeadas: ferramentas analíticas foucaultianas (governamentabilidade; biopolítica e governamentabilidade; normalização e governamentabilidade; subjetivação, normalização e governamentabilidade; arqueogenealogia); pesquisa filológica e genealógica; análises discursivas de inspiração pós-estruturalista; hermenêutica; metodologia alquimista; pesquisa crítica com enfoque sócio-histórico-cultural; métodos de análise longitudinal; e as metodologias fundamentadas nas teorias críticas: materialismo histórico e método dialético.

Esta multiplicidade de abordagens metodológicas pode ser considerada como diversidade de perspectivas, pois “o “fazer ciência” não segue um único modelo ou

padrão de trabalho científico” (MARTINS, 2004, p. 292), uma vez que existe, segundo Thiollent (1984, p. 46) um leque de preocupações muito diversificadas que não pode ser resumido na oposição quantitativo *versus* qualitativo pelo fato de que a metodologia não consiste em um pequeno número de regras, mas em um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas.

A este respeito, também Gatti afirma haver, na área da Educação, pesquisas com “características bem diferenciadas do ponto de vista dos procedimentos” (GATTI, 2001b, p. 75) e que há momentos em que serão necessários procedimentos de diferentes naturezas, ou seja, o uso de grandezas numéricas, os aprofundamentos de natureza psicossocial, antropológica, clínica ou outras, pois, conforme o problema, podem ser necessários e utilizados para sua compreensão vários tipos de procedimentos de aproximação e de busca que sejam relevantes ao estudo (GATTI, 2012, p. 29), posto que “qualquer fato social e educativo possui aspectos [que podem ser descritos] em termos quantitativos (população, categorias, frequência ou intensidade dos acontecimentos observados, etc.) e em termos qualitativos (significação, compreensão, “rotulagem”, etc.)” (THIOLLENT, 1984, p. 46).

Investigamos também a indicação dos autores e/ou identificação das pesquisas a determinado “campo científico”, compreendido como comunidade epistêmica relacionada ao desenvolvimento da pesquisa. Nessa exploração, identificamos que 49,5% das teses não se identificam ou se situam em determinado “campo científico”, e mesmo havendo diversidade de campos a que as teses informam filiar-se¹¹⁷, é o campo da educação¹¹⁸ que figura como o mais indicado ao pertencimento das problemáticas das pesquisas.

Ademais, os “campos científicos” identificados indicam que os pesquisadores se inserem em “comunidades epistêmicas” cujos interesses convergem para objetivos compartilhados como parte de “um jogo onde compromissos científicos estão engajados” (BOURDIEU, 1976, p. 3), tanto para interesses intrínsecos quanto para interesses extrínsecos, ou seja, o que importa para o pesquisador e o que importa para outros pesquisadores do grupo e da comunidade.

¹¹⁷ Foram identificados 57 diferentes campos científicos informados nas teses.

¹¹⁸ Dentre os 57 “campos científicos” informados nas teses encontra-se o “campo da educação” e em 13 teses (6%) este é defendido como filiação da problemática de pesquisa e de atuação do pesquisador.

Desta forma, os objetos de pesquisa inserem-se em campos cujos interesses centram nas possibilidades de que o conhecimento produzido seja interessante para acumulação de capital científico desses campos. E, por extensão, conferindo lucro simbólico para comunidade acadêmica, que, no caso em estudo, é a pós-graduação em educação.

No sentido das relações das teses a “campos científicos”, cabem algumas considerações. Relembremos, com Bourdieu, o conceito de campo científico: “todo campo científico é um campo de forças, é um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004b, p. 22-23), que funciona como “um jogo em que é preciso munir-se de razão para ganhar” (BOURDIEU, 2004a, p. 46). Nesse processo estabelecem-se disputas pelo monopólio da competência científica (que é inerente e caracteriza a atividade de pesquisa), determinam-se aos pesquisadores os problemas de pesquisa e as estratégias científicas e políticas para solucioná-los, posto que a produção se insere no campo e, por consequência, submete-se às suas regras constitutivas.

O funcionamento de um campo, na teoria dos campos de Bourdieu, indica que cada campo possui suas próprias regras, seus desafios e interesses específicos. São microcosmos sociais com lógica e autonomia relativa específicas, únicas em cada campo. Tais microcosmos inserem-se no macrocosmo social. Um campo é um sistema estruturado de posições ocupadas pelos agentes do campo e de capital científico produzido pelo campo.

Bourdieu postula a existência de diferentes campos em diferentes áreas, como campo científico, campo literário, campo cultural, campo político, campo econômico, etc. De modo geral, cada campo constitui-se como um espaço estruturado de posições objetivamente definidas, no qual se configuram lutas e forças pela legitimação do campo e de imposição sobre seus agentes. As ações se dão em função do capital específico de cada campo, mas, principalmente, pelo controle da autoridade sobre o campo.

Considerando tais pressupostos de Bourdieu, pode-se pensar, no caso específico da educação, a existência de um “campo científico” consolidado? Existiria um “macro campo” da educação e muitos “micro campos” ou até mesmo “subcampos” ou “campo disciplinares” da educação? Especificamente com relação às teses analisadas, 50,2% informam filiar-se a determinados campos, no entanto, não detalham ou apresentam elementos que configurem tais campos como consolidados

nas áreas em que se inscrevem relacionadas à grande área da educação. Este, ao nosso ver, é um indicativo para se pensar a questão do uso do termo “campo”, na área da educação, a partir do conceito atribuído por Bourdieu. Contudo, vejamos o que dizem alguns autores a respeito dessa questão.

Em artigo publicado em 1997, Libânia Xavier Nacif postula que no campo educacional, após o advento da pós-modernidade, coloca-se a exigência pela busca de uma nova racionalidade, baseada em certas posições éticas, e também a exigência de se repensar as práticas discursivas produzidas no interior do campo, de modo que esteja evidente a contribuição de tais discursos no sentido de delinear uma *identidade do campo*. Referenciando-se em Brandão e Bonamino (1994 apud XAVIER, 1997, p. 10), Xavier considera que no que se refere ao campo teórico é importante que haja uma reflexão sobre os processos de constituição da identidade epistemológica do campo educacional, não apenas pela delimitação e consolidação do corpo de conhecimentos específicos relativos a este campo, mas, também, a partir de um diálogo fecundo com outras áreas de conhecimento, como a história, a sociologia, a antropologia, etc., ampliando-se, assim, o raio de visão do fenômeno educacional, permitindo pensá-lo relacionalmente.

Desta forma, deveria ser pensado não em uma *identidade do campo*, mas, todavia, *múltiplas identidades*, em face do nível, do local, dos agentes e dos discursos que o configuram. Para tanto, esta autora lança as seguintes questões, que nos fazem pensar a educação enquanto campo científico:

Existiria uma lógica específica do campo educacional? Se a resposta for positiva, quais seriam os seus parâmetros de legitimação? Se a abordagem encontrar a existência de várias lógicas que convivem e/ou se opõem, qual delas terá predominado, e por quais motivos? (XAVIER, 1997, p. 9)

Também Bernard Charlot (2010) contribui com esta discussão levantando o questionamento de poder ser definida e construída uma disciplina específica denominada “Educação” ou “Ciência da Educação”. E a partir deste, levanta outro questionamento: “neste campo já saturado de discursos, qual lugar para um discurso científico específico?” (p. 161).

Ainda questiona Charlot (Idem, p. 162) se existe uma pesquisa educacional, específica e original ou se este é o nome que se dá a pesquisas de cunho psicológico, sociológico, pedagógico, didático que tratam da educação e da formação. E, também se essas pesquisas ou estudos são *em* educação ou *sobre* a educação.

Para Charlot, não há bem demarcada uma ciência da educação, com existência epistemológica específica e estatuto disciplinar, podendo esta “ciência” ser considerada como

um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (CHARLOT, 2010, p. 164)

No entanto, para que se constitua enquanto campo científico, defende o autor, é preciso ir além deste espaço de circulação de múltiplos saberes e construir uma disciplina que tivesse especificidade mais forte, com seus próprios conceitos e mesmo métodos específicos de pesquisa. Sugere como meio para iniciar este projeto a construção de um inventário do campo, contendo os discursos existentes sobre educação. Esta medida se fundamenta na premissa de que o conhecimento científico não surge em um espaço vazio, mas, constrói-se sempre conquistando o espaço de outro discurso existente.

No caso específico da constituição do campo da educação e da pesquisa em educação no Brasil, segundo Bittar (2009) o marco inicial da formação do campo deu-se com a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, que foi a primeira organização dos profissionais da área educacional de caráter acadêmico, de disseminação de ideias e, principalmente, de divulgação dos princípios da Escola Nova, polarizando com a hegemonia do pensamento católico na educação brasileira. Posteriormente, a organização do campo deu-se, ainda segundo Bittar, por Anísio Teixeira, pela racionalização do aparato administrativo com a criação de órgãos técnicos: o Inep, o CBPE e os CRPEs. O cenário no interior do campo centrava no conflito que expressava a disputa pela hegemonia, entre os liberais, defensores da escola pública, universal, laica e obrigatória, e os católicos, contrários a estes princípios e defensores da escola privada. Assim se caracterizou o primeiro período da história do campo da educação.

O segundo período inicia-se com a implantação e institucionalização da pós-graduação em educação, trazendo para o interior das universidades a pesquisa que era realizada fora delas. Para Bittar (Idem, p. 16), esta incorporação da pesquisa pelas universidades inaugurou um novo padrão de produção no campo da educação marcado por duas características: aumento rápido e constante devido à expansão da

pós-graduação no país; produção científica realizada em equipe, a partir da formação de grupos de pesquisa e entidades científicas que estimulam a cooperação.

Bittar considera que o campo ainda se encontra, desde sua criação e organização inicial, submetido a interesses externos, por ser e estar a produção científica fiscalizada pelo Estado. A premissa com que a autora trabalha assenta na consideração de que

o campo científico no Brasil é um espaço de disputa pela hegemonia [que] decorre da própria história da universidade brasileira e da forte relação entre intelectuais e política, inclusive com a participação da universidade em momentos decisivos da história política brasileira, fato que não deixa de ter relação com a produção científica em si [também historicamente marcada pelas disputas por hegemonia e pela acumulação do capital científico]. (Idem, p. 4)

Ainda segundo Bittar (idem, p. 13), a política estatal de avaliação da pós-graduação, com evolução rígida ascendente desde o final da década de 1980, provocou mudanças no padrão de produção no interior do campo. Posto que a classificação dos programas tem como maior peso a produção intelectual dos agentes, o clima de concorrência e tensão acirram disputas individuais e coletivas na busca de reconhecimento e construção de hegemonia, bem como na disputa do capital científico, determinando o que pode ou não, o que deve ou não ser produzido e conhecido pelo campo. Estas disputas, no interior do campo, e também ocorrendo em relação a diferentes campos no interior das instituições são, como dizia Bourdieu (1983, p. 122), mecanismos de projeção acadêmica no jogo concorrencial pelo monopólio da competência científica.

Quanto aos interesses de pesquisa no interior do campo, Bittar informa que as obras produzidas entre a década de 1930 e 1970 caracterizavam-se como “grandes explicações que resultavam em generalizações sobre o Brasil” (Idem, p. 8), fossem elas de cunho positivista, a grande maioria, ou de cunho marxista. Nos anos do Regime Militar de governo, a escola pública foi rejeitada como objeto de estudo, por ter sido considerada aparelho ideológico do estado, ao passo que, ao final deste período este posicionamento se reverte, passando a escola a ser considerada e valorizada pelo seu papel transformador na sociedade (Idem, p. 11). Ainda segundo esta autora, o período de 1985 a 2005 (este último sendo o final do período analisado por Bittar) caracteriza-se pela magnitude e variedade da produção, dada a expansão da pós-graduação. De modo geral, informa a autora, foi com o fim da ditadura militar

e a paralisação das críticas ao sistema educacional, como reprodutor social, que a escola passa a ser a principal referência empírica da pesquisa em educação.

Esta referência foi constatada em nossa pesquisa exploratória das teses defendidas no triênio 2010-2012, posto que o cotidiano escolar foi explorado como empiria em 122 teses (56,5%), estando as instituições de educação básica em destaque (37%), sendo seguidas pelas instituições de educação superior (19,9%), indicando, assim, que tais espaços físicos ainda têm sido privilegiados nas pesquisas em educação.

A respeito deste assunto, apresentamos algumas considerações. Em obra publicada em 1992, “Uma ideia de pesquisa educacional”, José Mario Pires Azanha chamava a atenção para a importância e a necessidade de os estudiosos em educação brasileira voltarem seus estudos para a “vida cotidiana das escolas” (AZANHA, 2011, p. 58), para a cotidianidade. Àquela época, Azanha considerava haver desconhecimento e pouco registro sobre esta realidade, o que levaria a um imenso fluxo de pequenos episódios da vida escolar, aparentemente atípicos e sem importância, a ficarem sem respostas, assim como rotinas não serem documentadas, o que resultaria no não conhecimento histórico da educação de uma época (Idem, p. 59).

Contudo, Azanha alertava, também, que é preciso atentar, nas investigações em educação, de que “a instituição escolar é apenas uma dentre as múltiplas instituições sociais e a vida que nela se desenvolve (...) é na verdade um fragmento ou aspecto de uma vida social mais ampla” (Idem, p. 61), sendo necessário considerar o conhecimento da cotidianidade como relevante para o conhecimento do homem em geral, donde se inclui, também, a educação. E nesse sentido, concordamos com Azanha quando diz que estudar ou investigar “a miríade de gestos, palavras, pequenos episódios sem cor marcados pela monotonia das repetições”, ou seja, a “soma de insignificâncias”, citando Lefebvre (Idem, p. 61-62), que constituem a própria substância do cotidiano, contribui para pensarmos que “não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade” e que esta cotidianidade é marca do agir e do produzir humanos, trazendo a marca do social e do histórico da humanidade.

No entanto, é preciso afirmar que Azanha (Idem, p. 15 e 56) também alertava sobre a qualidade científica das pesquisas educacionais, chamando a atenção para o fato de que, segundo ele, tais pesquisas não davam a devida importância teórica e

prática ao estudo das práticas escolares concretas das instituições escolares. Para o autor, sem teoria a pesquisa empírica opera de modo desordenado, desorientado, incidindo sobre fragmentos do processo educativo, não contribuindo com o conhecimento científico para a área da educação.

Contribuindo também com esta discussão, Luciano Mendes de Faria Filho et. al., em artigo publicado em 2004 (*A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*), lembram-nos que nos anos 1970 ocorreram muitas discussões em torno da “crise dos sistemas educacionais”, e estas foram impulsionadas pela divulgação, no Brasil, de duas obras que colocavam estes sistemas em evidência: “A reprodução”, de Bourdieu e Passeron, e “Sociedade sem escolas”, de Ivan Illich. Estas obras impulsionaram o desafio de pensar o campo educacional brasileiro pela reflexão sobre as reformas educativas e também pela busca de novos referenciais para interpretar o universo da escola. Para estes autores, este fato contribuiu para a renovação de métodos e práticas de pesquisa na área da educação, o que explica o recurso à investigação etnográfica e aos estudos de caso, por estas abordagens aproximarem a pesquisa dos afazeres ordinários da escola e valorizarem os sujeitos da educação em suas ações cotidianas, o que explicitaria, segundo eles, o aumento de interesse pelas trajetórias de vida e profissão e por questões como gênero, raça e religião. Além destas questões, os autores destacam também o interesse investigativo pela cultura escolar, influenciado, na mesma época, por uma intelectualidade marxista que se interrogava sobre as práticas culturais como constitutivas da sociedade e não somente como produtos das relações socioeconômicas (FARIA FILHO et. al., 2004, p. 141).

E a respeito do interesse pela escola na pesquisa em educação, Licínio Carlos Lima (2008) nos apresenta interessante discussão ao afirmar que a escola “revela-se como objeto de estudo complexo e polifacetado construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares” (p. 82) e que tem ocupado certa centralidade na pesquisa educacional em relação ao estudo de outros fenômenos educativos não escolares e não formais. Também nos diz este autor que em boa parte dos trabalhos acadêmicos a escola surge como uma espécie de categoria onipresente e de tipo aparentemente universal, como se o que se diz sobre ela fosse conhecido por todos os leitores. Para o autor, “a escola não é simplesmente um ‘dado’, uma realidade empírica de primeira ordem que seja passível de ‘captação’ imediata, sem a mediação de teoria e conceitos, implícitos ou explícitos” (Idem, p. 83). Sem esta mediação só é

possível deduzir a categoria escola por interpretação do contexto de análise de quem pesquisou e escreveu sobre ela.

Ainda segundo este autor, em pesquisas em educação algumas análises da categoria escola fragmentam-na em unidades ou subunidades de análise do tipo *micro*, diluindo o objeto em múltiplos fragmentos significativos que, no entanto, não apresentam uma representação holística da realidade. Este tipo de abordagem direciona o foco de análise a indivíduos, grupos, subgrupos e suas respectivas dinâmicas de interação e funcionamento, não se atendo às dimensões estruturais, organizacionais ou políticas, cujo alcance é mais vasto, o que seria capaz de compreender outras esferas no âmbito da pesquisa.

Outras pesquisas realizam abordagens de tipo *macro*, cujas análises são direcionadas para os aspectos sistêmicos, organizacionais e administrativos do sistema escolar em seu conjunto, apresentando uma visão mais panorâmica não da escola, mas sobre a escola. Há ainda, segundo o autor, a possibilidade de um meio termo, que se disperse de análises muito reduzidas, centradas no estudo de pequenas dimensões (*micro*) ou muito ampliadas, como os estudos muito generalizados (*macro*). Sua sugestão é para a adoção deste tipo de abordagem, nomeada como *meso*, que introduziria “perspectivas de análise intermediárias ou mediadoras”, tornando possível “reconstruir a totalidade do social integrando as perspectivas relevantes (...) das visões *macro* e *micro*” (Idem, p. 83-84). Nesta perspectiva os estudos da categoria escola poderiam ser situados em uma espécie de entre dois: o debate educativo e a ação pedagógica.

Nas teses em estudo identificamos as subcategorias *micro*, *meso* e *macro* indicadas por Lima (2008) ao analisar a categoria “material empírico”¹¹⁹, ou seja, ao verificar o(s) lugar(es), o(s) sujeito(s) e o(s) objeto(s) que compõe a empiria,

¹¹⁹ Optamos pelo uso das terminologias “material empírico” e “empiria” por considerarmos o conceito de “campo” não adequado a esta finalidade, fundamentando-nos em Bourdieu. No entanto, identificamos que os termos utilizados pelos pesquisadores para se referirem ao “espaço físico” em que realizaram as pesquisas foram: “pesquisa de campo” (15,8%), “trabalho de campo” (6,5%), “campo empírico” (5,6%), “campo” (1,9%), “campo de pesquisa” (1,8%), “campo de investigação” e/ou “campo investigativo” (0,9%) e “atividades de campo” (0,46%). Para designar documentos, livros, periódicos, entrevistas e outros elementos empíricos, foram utilizados os termos: “dados” ou “dados empíricos” (6,5%), “fontes” (5,6%, referentes a pesquisas memorialísticas da área da História), “pesquisa empírica” (1,4%), “empiria” (0,9%) e “fonte de dados” (0,9%). Observa-se além da diversidade, o uso do vocábulo “campo” referindo-se a espaço físico, bastante diverso do sentido atribuído por Bourdieu, o que nos leva a atentar para a necessidade de vigilância no uso de determinados termos na escrita acadêmica, dado o caráter que lhes é atribuído na cultura científica.

destacando sua relação tanto com o objeto de pesquisa quanto com as orientações teórico-metodológicas. Nesta análise, procuramos identificar a recorrência do que consideramos empiria, podendo ser tanto o espaço físico quanto o material a que o pesquisador tenha concentrado sua atenção investigativa. Em nossa leitura exploratória identificamos que as instituições escolares, de educação básica e de educação superior, constituíram-se majoritariamente como “empiria”. Fato que nos levou a optar por explicitar mais detalhadamente esta situação, o que apresentamos a seguir.

Nas teses que têm a instituição escolar de educação básica como “empiria” foi identificado o seguinte perfil: 73 teses têm a escola pública como interesse de estudo, 4 dedicaram-se a escolas da rede privada de ensino e 3 dedicaram-se a escolas públicas e privadas, concomitantemente; o cerne das pesquisas centrou nas etapas e/ou modalidades de ensino, nesta ordem: ensino fundamental (22), ensino médio na modalidade profissionalizante (14), ensino médio regular (9) e educação infantil (4), educação de jovens e adultos (8); quanto aos sujeitos aos quais se concentram essas pesquisas identificamos destaque para aluno(s) em 24 teses, seguidos de alunos e professores (18), professores (16), pais e/ou responsáveis (2). De modo geral, essas pesquisas, em sua maioria, centram-se na empiria, apresentando reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem, destacando o papel dos professores e, principalmente, dos alunos em seu processo de construção e apropriação de conhecimentos sobre diferentes temas e em diferentes situações; reflexões sobre currículo e políticas curriculares; reflexões sobre recursos didáticos e metodologias/estratégias de ensino; e, reflexões sobre as relações que se estabelecem no processo educativo.

Quanto às teses que têm a instituição escolar de educação superior como interesse de pesquisa, o perfil identificado aponta que 28 concentram as pesquisas em instituições públicas, 8 em instituições privadas, 3 estudam instituições públicas e privadas e 1, instituições públicas, privadas e confessionais, concomitantemente. Quanto aos sujeitos, o foco direciona-se para os alunos em 15 teses, para os professores em 7 e em uma, professores e alunos. Em relação ao curso, a graduação em Pedagogia é destacada como centro de investigação em 12 teses. De modo geral, as pesquisas que centram nesta empiria apresentam reflexões a respeito da estruturação institucional, da organização curricular, da formação e trabalho/prática docente, dos estudantes (formação, cotidiano acadêmico e egressos), da produção e

circulação de conhecimentos, das políticas públicas voltadas à educação superior, da formação em EaD, do produtivismo e seus desdobramentos, das metodologias de ensino e recursos didáticos, da avaliação da aprendizagem.

Os demais elementos identificados na categoria “empíria” apresentam-se dentro da perspectiva de multiplicidade já identificada nas categorias “objeto”, “tema” e “abordagem metodológica”. Tais empirias configuram-se de espaços físicos (instituições escolares, aldeias indígenas, museus, espaços de movimentos sociais como cooperativas e associações, audiências públicas, conferências e fóruns de educação) a documentos, periódicos científicos, banco de teses e dissertações, jornais, *sites*, programas de políticas públicas entre outros.

Fechamos este assunto pontuando com três questões. Primeira, optamos por não abordar a questão de serem alguns “materiais empíricos” considerados fontes e não “materiais”, como, por exemplo, documentos históricos e/ou oficiais, por considerarmos o dito nas teses e também em face do nosso entendimento de que cabe ao investigador fazer esta adjetivação. Segundo, consideramos a importância e o tratamento da empíria, ou material empírico, segundo a atenção teórica. Esta atenção “serve para dar organização lógica à interpretação da realidade empírica” (MINAYO, 2014, p. 175) e leva a uma interpretação que pressuponha a relação teoria e empíria, em um movimento entre o “sujeito científico” e o “sujeito empírico” (BOURDIEU, 2001, p. 145), com seus interesses e pressupostos na prática científica.

E por fim, considerando a relevância dada ao cotidiano escolar ou acadêmico, inclusive com os sujeitos que o compõem, a escolha das problemáticas de pesquisa e o tratamento teórico-metodológico nas teses relacionadas a essa relevância, bem como a própria trajetória dos pesquisadores no itinerário formativo e laboral, anuímos com Cardoso (1977, p. 63) quanto à relação do sujeito com o objeto e quanto a sua orientação pelo real. Segundo Cardoso (Idem, p. 64-65)

é a realidade que importa, mas não é ela que comanda o processo da sua inteligibilidade. Já a sua existência independente não é senão uma questão. Ela é capaz de nos sensibilizar, ela fornece elementos que os sentidos podem captar. Eles serão percebidos, apreendidos, interpretados, colocados como evidências a confirmar ou infirmar formulações anteriores. O que não se pode esquecer, sob pena de mascarar o processo, é que estas formulações estão presentes em todos os momentos. Elas orientam a percepção (não resta nenhuma dúvida quanto à seletividade perceptiva). Elas guiam a apreensão e a interpretação. Elas fornecem os critérios, apenas em parte conscientes, segundo os quais alguns aspectos ganham relevância, enquanto outros são esquecidos. Com elas se formulam as questões para as quais se buscam respostas no real. Até que ponto se pode, de forma consequente, entender

estas respostas como “dados”? A realidade ela mesma só se torna objeto como termo de relação, como coisa pensada¹²⁰.

Esse pensar sobre a realidade indica a necessidade de se considerar a diversidade na sua interpretação. E esta diversidade precisa ir além da descrição (BACHELARD, 2004, p 14) e da percepção (BOURDIEU, 2010, p. 46-47) e chegar à “relação entre a teoria explicadora e aquilo que ela explica” (CARDOSO, 1977, p. 65), a partir de um difícil e complexo trabalho para conhecer o objeto, utilizando-se de orientações teóricas e experiências anteriores, tentando ultrapassá-las, através do estabelecimento do fato científico e do tratamento rigoroso dado a sua relação com ele (Idem, p. 66).

Recorrer à experiência para explicação da realidade na área da educação é recorrente pelo fato de essa área não possuir estatuto epistemológico historicamente consolidado, ao contrário das ciências duras, cujos objetos podem ser tratados por experimentações técnicas e teorias aceitas e confirmadas pela cultura científica. Essa inferência nos faz pensar a respeito da multiplicidade identificada em todas as categorias analisadas nas teses e na interdisciplinaridade característica da área da educação como indicativos da produção acadêmica nas pesquisas em educação.

Finalizando este subitem de capítulo, consideramos importante apresentar os sujeitos da pesquisa que empreendemos – os doutores em educação em formação, que adjetivamos na categoria “pesquisadores”. Em nossa pesquisa exploratória objetivamos identificar o perfil destes pesquisadores e, principalmente, verificar se havia relação entre as atividades laborais por eles desenvolvidas e a formação em um programa de pós-graduação em educação. Importa informar que em algumas teses seus autores nos oferecem um memorial sobre a trajetória pessoal e profissional, outras informam a experiência profissional na área, no entanto, como nem todas as teses nos oferecem estas informações, optamos por investigar, na Plataforma Lattes, os *Curriculum Vitae* dos doutorandos que fazem parte da empiria desta tese.

Constatamos que 92,8% dos pesquisadores atuam no exercício da docência, especialmente na educação superior e concomitantemente na pós-graduação, indicando que o propósito da pós-graduação *stricto sensu*, desde sua gênese, de formar “pesquisadores e docentes para os cursos superiores” (BRASIL, CFE, 1965, p. 1) e reafirmado pelo último PNPG/2011-2020 (BRASIL, CAPES, p. 126) vem se

¹²⁰ Grifo nosso.

cumprindo. Além dos docentes desses níveis de ensino, também há professores da educação básica, o que é um indicativo de que os profissionais desse nível de ensino têm investido em sua formação, e há profissionais de outras áreas como Arquitetura, Enfermagem, Engenharias, Direito, Psicologia e Terapia Ocupacional. Essa informação corrobora o que fora destacado por Gatti (2001b) quanto ao perfil dos estudantes da pós-graduação em educação, composto por professores, pesquisadores e profissionais diversos, que buscam preparação e aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico.

Considerando essa trajetória dos doutores em formação e suas possíveis motivações, lembremos, com Bourdieu (1996, p. 137), que “os jogos intelectuais também têm alvos e que esses alvos suscitam interesses”. Bourdieu desenvolveu a “noção de interesse” para explicar os investimentos dos agentes sociais e, posteriormente, substituiu esta noção por noções mais rigorosas, como *illusio*, que significa estar envolvido no jogo, que leva o jogo a sério, [por] estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que vale a pena jogar, [por] dar importância ao jogo, porque ele é importante para todos os envolvidos; e *investimento*, que significa investir e concordar com o que é tacitamente exigido pelo campo, porque o que está em jogo importa para todos (Idem, p. 139-140). Participar da *illusio* é levar a sério as regras do jogo do campo e criar suas próprias regras, como agente que tem seu *habitus* específico, que inclui engajamento e investimento na vida científica.

É tanto a *illusio* quanto o *investimento* que podemos supor que a busca pelo doutoramento tenha sido um *investimento* no sentido agregar valor e conhecimento ao capital cultural (e mesmo ao capital econômico), como também investir e concordar com as regras do jogo, principalmente pelo fato de estar envolvido e acreditar que vale a pena jogar, tanto pelo interesse quanto pelo resultado do investimento. Nesse sentido, associado ao conteúdo das teses, há a *illusio* e o *investimento* do(s) agente(s) e sua(s) escolha(s) no itinerário formativo, da formulação da problemática ao relatório final.

A respeito de engajamento e investimento, fazemos uma observação: na leitura das teses identificamos uma professora sendo titulada doutora aos 70 anos de idade. Uma feliz raridade em um país em que uma parcela significativa de seus cidadãos não chega a concluir a escolaridade obrigatória, principalmente em função das desigualdades sociais.

Neste capítulo apresentamos as contribuições de pesquisas realizadas sobre a “pesquisa em educação” no país, expondo a relevância de tais empreendimentos para a leitura do interior da produção acadêmica na área da educação. Apresentamos também a análise das teses defendidas no Triênio 2010-2012, com o propósito de expor um panorama da produção discente, doutores em educação em processo de formação, nos programas de pós-graduação em educação avaliados com nota 7 pela Capes e, por conseguinte, considerados de excelência e, possivelmente, referências na área da educação. A seguir, expomos as considerações finais deste relatório de pesquisa, em que enunciamos as conclusões relativas ao estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação buscou-se identificar em que concepções teórico-metodológicas se assentam as questões que têm sido objeto de investigação e, também, verificar a formação teórico-metodológica dos futuros pesquisadores em educação, formados nos programas de pós-graduação em educação avaliados com a nota 7, o mais alto estrato atribuído pela Capes. Neste processo, não houve intenção de avaliação ou julgamento do mérito das pesquisas analisadas, porquanto, todas já foram submetidas a processo de avaliação em seus programas, tendo alcançado aprovação e reconhecimento necessários à conclusão e obtenção de um título acadêmico. Nosso objetivo foi, tão somente, traçar um panorama da produção discente dos programas considerados em nível de excelência, pela Capes, no Triênio 2010-2012.

No percurso desta tese apresentamos, no primeiro momento e de forma sucinta, considerações acerca da pós-graduação no país, destacando o processo histórico de institucionalização, o processo de avaliação dos programas e questões relativas à formação do pesquisador, especificamente em educação. No segundo momento, apresentamos o referencial teórico que se refere à investigação científica e postula a construção teórica do objeto de pesquisa, conferindo relevância à teoria. Em seguida, apresentamos a empiria deste trabalho, informando sua origem e destacando as informações advindas do processo investigativo. Por fim, apresentamos considerações de pesquisas anteriores que versam sobre a “pesquisa em educação” e a análise que realizamos, objetivando apresentar o panorama pretendido. Nestas considerações finais seguiremos o mesmo percurso.

A pós-graduação no Brasil foi gestada antes de sua implantação oficialmente em 1965. E desde então, evoluiu vertiginosamente tornando-se o que é hoje: reconhecida internacionalmente por seus volumosos números e pelos resultados advindos de seus programas. É fato que sua criação e institucionalização se deram oficialmente em um momento conturbado da política nacional, sob a égide de um regime totalitário de governo, cujas marcas ainda se fazem presentes na nação, como é fato também que desde sua criação o objetivo compactuava com as metas desenvolvimentistas governamentais. Tais metas eram voltadas para a educação nacional como um todo, em seus níveis e estruturas pedagógicas, a fim de alcançar a

reestruturação produtiva a partir de mão-de-obra qualificada necessária às bases materiais de desenvolvimento da economia.

Desde então, a pós-graduação brasileira foi-se consolidando, solidificando-se em seu papel inicial de política de estado, podendo, hoje, ser considerada e respeitada como uma política de estado que deu certo e, principalmente, teve continuidade, raridade em nosso país, que é marcado pela cultura de políticas de governo.

Atualmente pode-se considerar que a pós-graduação está passando por um período de transição, como ocorrera ao longo de sua história, em função das alterações ocorridas no cenário político nacional, tanto pós-2016 quanto pós-2018, respectivamente o *impeachment* da Presidente da República e as eleições presidenciais, que desde então acirraram os cenários político e nacional alcançando, inclusive, instituições como a pós-graduação. Pesquisamos nas bibliotecas disponíveis nas plataformas digitais publicações recentes que discutissem ambas as situações as relacionando à pós-graduação e não obtivemos êxito. Então, optamos por verificar os acontecimentos oficiais normativos ocorridos na pós-graduação após a Avaliação Trienal 2013. Constatamos alterações no formato original, cujos resultados somente serão visíveis a médio e/ou a longo prazo.

Ao longo dos seis últimos anos, a redução da dotação orçamentária para a pesquisa, alcançando o CNPq e a Capes, tem sido ascendente e vem impactando a pós-graduação. A Portaria n. 263, de 20 de dezembro de 2019, da Capes, é uma das amostras mais recentes da situação, tendo retirado a concessão financeira de bolsas para cursos e aperfeiçoamentos no exterior; a outra é a Portaria n. 2.227/19, de 31 de dezembro de 2019, do MEC, que dentre outros disciplinamentos, limita a autorização de afastamento do número de participantes servidores públicos em eventos acadêmicos, desconsiderando as características das produções científicas e cerceando o intercâmbio, que é indispensável ao progresso da ciência.

No entanto, dois documentos oficiais chamam a atenção, por instituírem alterações no formato original da pós-graduação: a Portaria n. 389/17, de março de 2017, que instituiu no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* a modalidade de mestrado e de doutorado profissionais, e o Decreto n. 9.057/17, de 25 de maio de 2017, que instituiu a possibilidade de oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade à distância, e que foi regulamentado pela Portaria n. 90, de 24 de abril de 2019, pela Capes. Com relação à oferta e o funcionamento de programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional, consideramos estar

relacionada aos objetivos dos projetos econômicos do país, atendendo à demanda das políticas desenvolvimentistas neoliberais que postulam a necessidade de profissionais altamente qualificados. A questão que se coloca mais preocupante é a da oferta da pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância. Considerando a pós-graduação em educação, se na modalidade presencial e com rigorosa avaliação é possível serem encontradas fragilidades na questão da qualidade, a oferta e o acompanhamento na modalidade a distância, em um universo amplo de instituições públicas e (muitas) privadas, com todas as problemáticas já sabidas no país em termos de educação é, no mínimo, preocupante. O tempo nos trará as respostas.

Com relação à produção discente nas teses defendidas no Triênio 2010-2012, apontamos algumas constatações. Se optássemos por apenas considerar as informações contidas nos resumos, as inferências seriam limitadas, uma vez que 34% das teses não oferecem apresentação concisa dos pontos relevantes do documento. Especificamente quanto ao referencial teórico e as orientações teórico-metodológicas, 50,2% e 43%, respectivamente, não são mencionados nos resumos. A ausência de elementos importantes nesta parte do texto torna difícil a compreensão do que realmente se trata a pesquisa. Esta atenção é necessária pelo fato de o resumo ser o convite inicial à leitura, sendo reforçado pela introdução.

Com relação à introdução, também constatamos a ausência de informações essenciais que deveriam compor esta parte do texto. Consideramos ser a introdução fundamental para apresentação da pesquisa, expondo informações que permitam ao leitor uma visão panorâmica, de forma sintetizada, de todo documento. É a introdução que reforça o convite ao leitor; se bem apresentada, desperta o interesse pelo prosseguimento da leitura, se desestruturada, encerra a relação texto-leitor. No caso de pesquisas acadêmicas, como a que apresentamos, uma introdução limitada amplia a necessidade de leitura do texto completo. No caso das teses analisadas, constatamos, em algumas, descuido metodológico com as regras da escrita acadêmica.

Consideramos que o não rigor com estas duas partes do texto remontam à ausência da “vigilância de si”, nos termos de Bachelard (1977), levando o autor a estar sujeito à “instância observadora”, ou ao “superego”, da comunidade acadêmica, caso sua produção seja exposta ao escrutínio, como foi o caso das teses analisadas nesta pesquisa.

Quanto ao nosso propósito de alcançar os objetivos perseguidos no intento de responder a nossa problemática, qual seja, verificar as tendências teórico-metodológicas que orientaram a formação dos doutores em educação, no período analisado, chegamos a algumas conclusões. Constatamos que nem todas as teses (17%) se dedicaram a apresentar o referencial teórico-metodológico que orientou a pesquisa. Seus autores apresentam um conjunto de autores (por vezes extenso), expondo suas contribuições e, ao mesmo tempo, utilizando-as para respaldar sua exposição e análises a respeito da temática em estudo, não se aprofundando a respeito do problema e/ou do objeto de pesquisa. Também há teses (32,1%) que informam o referencial teórico-metodológico, no entanto, apresentam este referencial diluído ao longo da tese, estando, em alguns casos, sustentando as apresentações nos capítulos, divididos por temáticas. Também neste caso, seus autores apresentam um conjunto de autores para fundamentar a apresentação da temática. Em ambos os casos identificamos o que MacLennan (1996 apud MAINARDES, 2017, p. 6), considera uso de “teorização adicionada”, que ocorre pelo uso aleatório de teorias, conceitos, ideias de diferentes teorias e perspectivas epistemológicas resultando em um conjunto de ideias e conceitos sem articulação teórica.

Em outro sentido, há teses (49,8%) que informam e apresentam o referencial teórico-metodológico que fundamentou a pesquisa. Destas, 20%, utilizam referenciais teóricos de autores que dialogam com o referencial teórico-metodológico principal, havendo articulação. Neste caso, ocorre o que MacLennan (Idem) chama de “teorização combinada”, em que há esforço de articulação de teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias com o objetivo de compor um quadro teórico consistente e fundamentar a análise. Por fim, neste grupo dos que apresentaram e destacaram o referencial teórico-metodológico, 7% das teses centram no referencial teórico-metodológico específico e sustentam o discurso a partir das perspectivas teóricas e epistemológicas dos autores que utilizam para fundamentar o discurso e as análises dos objetos.

Essa situação nos instiga a pensar sobre o rigor necessário na pesquisa científica, que da formulação do problema à análise dos dados, deve ser precedida e orientada pelo pensamento teórico (BACHELARD, 1996; BOURDIEU et. al, 2010; CARDOSO, 1971). Este seria o percurso de formação do espírito científico, segundo Bachelard (Idem) e de levar o pesquisador a fazer ciência, segundo Bourdieu (Idem),

mas, consciente de que o processo de teorização é resultado de um trabalho difícil e complexo para conhecer o objeto, segundo Cardoso (Idem, p. 66).

Em se tratando das teses analisadas, identificamos que a área da educação ainda não está isenta de fragilidade teórica, inclusive, já apontada em pesquisas anteriores, como as de Warde (1992) e de Gatti (1983; 2000), donde se conclui que ainda há um longo caminho a percorrer para que o rigor e a “vigilância epistemológica” estejam presentes nas pesquisas em educação, minimizando este desafio na formação dos pesquisadores em educação.

Com relação às características da produção discente no período e identificação das tendências teórico-metodológicas, é preciso considerar as linhas de pesquisa as quais esta produção está vinculada. A leitura exploratória das descrições das linhas de pesquisa possibilitou identificar o(s) núcleo(s) de interesse que, de certa forma, orientam e/ou induzem múltiplas possibilidades de construção de objetos de pesquisa, inclusive com múltiplas possibilidades de orientação teórico-metodológica, o que foi comprovado com a leitura das descrições dos projetos de pesquisa vinculados às linhas.

Neste sentido, é possível pensar a gênese da multiplicidade de orientações teórico-metodológicas identificadas nas teses defendidas no triênio em estudo, o que torna difícil indicar a primazia de determinada orientação. Embora tenha tido mais destaque o quantitativo de pesquisas cujo referencial teórico centrou nos estudos de Foucault (30 teses, 14%) ponderamos que não seja expressivo o suficiente para considerar o pós-estruturalismo como tendência teórico-metodológica no período. Como também ponderamos que o fato de a vertente epistemológica originária da produção científica de Marx ter se destacado (6%), não indica ser esta preponderante como orientação epistemológica nas teses analisadas. A diversidade e a interdisciplinaridade caracterizam a área da educação, tornando complexo afirmar a existência de uma concepção predominante. Desconsiderar esta premissa é correr o risco de incorrer em “erro de curto-circuito” (BOURDIEU, 2004b, p. 20).

Para compreender a produção acadêmica na área da educação é preciso produzir sobre ela. Na produção discente analisada não há nem uma tese que verse sobre a produção discente realizada no triênio anterior ou em outro, antecedente¹²¹. É

¹²¹ Em busca ao Banco de Teses e Dissertações da Capes podem ser localizadas poucas teses a este respeito. A maioria delas refere-se a áreas específicas relacionadas à educação, como educação especial, políticas públicas ou educacionais e áreas de ensino.

fato que há escassez de estudos sobre as produções no interior dos programas de pós-graduação, indicando haver uma falta de preocupação em constituir uma literatura sobre a área que contribua para acompanhar tanto o desenvolvimento do campo da educação quanto das orientações teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas na formação dos pesquisadores em educação.

Neste sentido, reforçamos a relevância da pesquisa aqui apresentada considerando sua contribuição para fomentar o debate a respeito da problemática suscitada e quiçá instigar a realização de outras pesquisas similares.

REFERÊNCIAS

ABNT. **Informação e documentação**: resumo, apresentação. Projeto NBR 6028:2003. Rio de Janeiro: ABNT. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

ABREU, Roberta Melo de Andrade; LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. A formação do pesquisador e a Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista de Educação. PUC-Campinas**, 21(1): 89-101, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://cutt.ly/AfThsdc>. Acesso em: 12 dez. 2017.

AGGIO, Alberto. Regime Militar e transição democrática: um balanço do caso brasileiro. **Estudos de Sociologia/UNESP/FCL**, v. 1, 1996. Disponível em: <https://cutt.ly/RfThgQB>. Acesso em: 16 out. 2017.

ALVES, Miriam F.; OLIVEIRA, João F. Pós-graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBPAE** - v. 30, n. 2, p. 351-376, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/LfDRJko>. Acesso em: 22 out. 2017.

ARAGÓN, Virgílio Alvarez. Situação e desafios da Pós-graduação na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 105, p. 11-51, nov. 1998. Disponível em: <https://cutt.ly/8fDRZRQ>. Acesso em: 16 out. 2017.

AZANHA, José Mário P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2ª ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BACHELARD, Gaston. Conhecimento comum e conhecimento científico. In: **Materialismo racional**. 1953. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 28, 1972. Disponível em: <https://cutt.ly/TfDRVEL>. Acesso em 03 mar. 2019.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. 5ª reimpressão, Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, 2005.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Tradução: Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não**. Tradução: Joaquim José Moura Ramos *et. al.*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução: Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Tradução: Juvenal Hahne Júnior. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1968.

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. Disponível em: <https://cutt.ly/KfDR2Ox>. Acesso em: 10 out. 2017.

BALZAN, Newton César. Teses e dissertações: a qualidade em questão. Desdobramentos. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 827-849, nov. 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/DfDR961>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BARATA, Rita de Cássia Barradas. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **RBPG**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 13 - 40, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://cutt.ly/lfDR8Jb>. Acesso em: 10 out. 2017.

BARBOSA, Elyana. Gaston Bachelard e o racionalismo aplicado. **Cronos**, Natal-RN, v. 4, n. 1/2, p. 33-37, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://cutt.ly/lfDR5ld>. Acesso em: 08 fev. 2019.

BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação e a constituição do campo científico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, n.33, p.3-22, mar.2009. Disponível em: <https://cutt.ly/WfDTwM5>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Cooperação científica internacional e criação da CAPES. **Revista Colombiana de Educación**, n. 61. Segundo semestre de 2011, Bogotá, Colombia. Disponível em: <https://cutt.ly/cfDTtGn>. Acesso em: 21 out. 2017.

BOMENY, Helena. Newton Sucupira e os rumos da educação superior. Brasília: Paralelo 15, 2001.

BONTEMS, Vincent. Georges Canguilhem (1904-1995). In: CATANI, Afrânio Mendes et. al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Introduction. Methode scientifique et hierarchie sociale des objets In: **Actes de la recherche em sciences sociales**. Vol. 1, n.1, janvier 1975, pp 4-6. Método científico e hierarquia social dos objetos. Tradução livre: Taise M. M. Soares. Disponível em: <https://cutt.ly/bfDTiBw>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. Disponível em: <https://cutt.ly/0fDTspm>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Tradução: Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Entrevista a Yvette Delsaut. Tradução: Paulo Neves. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 1. Disponível em: <https://cutt.ly/5fDTfxg>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; Revisão técnica: Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrik Campagne e Etienne Landais. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Tradução: Pedro Elói Duarte. Edições 70: Lisboa, Portugal, 2004c.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução: Maria Ferreira. Revisão de tradução: Odaci Luiz Coradini. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa em sociologia. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

BULCÃO, Marly. Bachelard: a noção de imaginação. **Revista Reflexão**, Campinas, nos 83/84, p. 11-14, jan./dez., 2003. Disponível em: <https://cutt.ly/RfDTmso>. Acesso em 08 abr. 2019.

BULCÃO, Marly. Entrevista com a Prof^a Marly Bulcão Lassance Britto que atualmente exerce atividades de ensino, pesquisa e orientação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro com uma Bolsa da FAPERJ de Pesquisador Emérito. **Ensaio filosófico**, vol. II – out. 2010. Disponível em: <https://cutt.ly/4fDTUmX>. Acesso em: 08 abr. 2019.

BULCÃO, Marly. Meu encontro com Gaston Bachelard. **Ensaio Filosófico**, vol. VII, abr. 2013. Disponível em: <https://cutt.ly/1fDTGw2>. Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. CAPES. CAPES, 60 anos: revista comemorativa. Disponível em: <https://cutt.ly/ifDT618>. Acesso em 12 out. 2017.

BRASIL. CAPES. Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-graduação. s/d. b. Disponível em: <https://cutt.ly/ZfDYsuH>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. CAPES. Portaria n. 013/2002: Dispõe sobre as notas atribuídas aos programas de pós-graduação nos procedimentos do sistema de avaliação e no funcionamento de cursos de mestrado e doutorado. Disponível em: <https://cutt.ly/vfDYzDm>. Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL. CAPES. Evolução do sistema de Pós-graduação. S/D.a. Disponível em: <https://cutt.ly/SfDYAHo>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. CAPES. I Plano Nacional de Pós-graduação. I PNPG 1975-1979. Disponível em: <https://cutt.ly/HfDYDRy>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. CAPES. II Plano Nacional de Pós-graduação. II PNPG 1982-1985. Disponível em: <https://cutt.ly/ufDYHMF>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. CAPES. III Plano Nacional de Pós-graduação. III PNPG 1986-1989. Disponível em: <https://cutt.ly/LfDYKmK>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. CAPES. Plano Nacional de Pós-graduação. PNPG 2005-2010. Disponível em: <https://cutt.ly/nfDYZuQ>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. CAPES. Plano Nacional de Pós-graduação. PNPG 2011-2020. Vol. 1. Disponível em: <https://cutt.ly/6fDYMJG>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. CAPES. Plano Nacional de Pós-graduação. PNPG 2011-2020. Vol. 2: disponível em: <https://cutt.ly/NfDY01A>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. CAPES. Portaria n. 81/2016: define as categorias de docentes que compõem os Programas de Pós-Graduação (PPG'S) *stricto sensu*. Brasília: DOU n. 106, p. 14, 6/06/2016. Disponível em: <https://cutt.ly/vfDY99H>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. CAPES. Programa de Excelência Acadêmica (Proex), 2017. Disponível em: <https://cutt.ly/lfDY86b>. Acesso: 15 dez. 2017.

BRASIL. CAPES. Proposta do Programa: Educação, UERJ, 2010. Disponível em: <https://cutt.ly/lfDY5zO>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. CAPES. Proposta do Programa: Educação, UERJ, 2011. Disponível em: <https://cutt.ly/agH5Nza>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. CAPES. Proposta do Programa: Educação, UERJ, 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/ufDUwIw>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. CAPES. Proposta do Programa: Educação, UFMG, 2010. Disponível em: <https://cutt.ly/8fDUtkE>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. CAPES. Proposta do Programa: Educação, UFMG, 2011. Disponível em: <https://cutt.ly/QgH50NY>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. CAPES. Proposta do Programa: Educação, UFMG, 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/vfDSIZA>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. CAPES. Proposta do Programa: Educação, UNISINOS, 2007. Disponível em: <https://cutt.ly/6fDSM05>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. CAPES. Documento de Área 2013: Educação. 2013a. Disponível em: <https://cutt.ly/efDS4IO>. Acesso em 10 jul. 2017

BRASIL. CAPES. Relatório de Avaliação 2010-2012: Trienal 2013. 2013b. Disponível em: <https://cutt.ly/ffDDqFe>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. CAPES. Avaliação Trienal 2013: apresentação de resultados. 2013c. Disponível em: <https://cutt.ly/NfDDfb9>. Acesso em 06 out. 2017.

BRASIL. CAPES. Planilha de Indicadores. 2013d. Disponível em: <https://cutt.ly/8fDDQhh>. Acesso em: 17 out. 2017.

BRASIL. CAPES. Geocapes: sistema de informações Georreferencial. Distribuição de Programas de Pós-graduação. 2013e. Disponível em: <https://cutt.ly/rfDDA2v>. Acesso: 15 nov. 2017.

BRASIL. CAPES. PLATAFORMA SUCUPIRA. Sobre as áreas de avaliação. Portal CAPES: abr. 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/EfDDN3g>. Acesso em: 07 e 08 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Conselho de Ensino Superior. Parecer n. 977/65, de 3 de dezembro de 1965: definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: <https://cutt.ly/RfDFeOU>. Acesso em: 12 out.. 2017.

BRASIL. Decreto n. 19.851/31: dispõe sobre o ensino superior no Brasil (...) Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://cutt.ly/VfDFsFp>. Acesso em: 09 out. 2017.

BRASIL. Decreto n. 29.741/51: Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://cutt.ly/jfDFI95>. Acesso em 02 out. 2017.

BRASIL. Decreto n. 54.356/64: dispõe sobre o Regime de Organização e Funcionamento da "Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior". Disponível em: <https://cutt.ly/kfDFx59>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Decreto n. 53.932/64: altera dispositivos dos Decretos ns. 29.741/51, 50737/61, 5.1146/61, 49.355/60, 5.1405/62, 52456/63, e 53.325/63, reunindo num só órgão a Capes, Cosupi e Protec. Disponível em: <https://cutt.ly/yfDFmW3>. Acesso em 02 out. 2017.

BRASIL. Decreto n. 63.343/68: dispõe sobre a instituição dos Centros Regionais de Pós-graduação. Disponível em: <https://cutt.ly/5fDFbtj>. Acesso em 09 out. 2017.

BRASIL. Decreto n. 66.662/70: reformula a Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). <https://cutt.ly/CfDFWRL>. Acesso em 02 nov. 2017.

BRASIL. Decreto n. 73.411/74: institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação. Disponível em: <https://cutt.ly/5fDFEJ4>. Acesso em: 04 nov. 2017.

BRASIL. Decreto n. 86.791/81: extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação. Disponível em: <https://cutt.ly/1fDFTpj>. Acesso em 05 nov. 2017.

BRASIL. CAPES. História e missão. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 01 out. 2017.

BRASIL. INEP. História. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/historia>. Acesso em 09 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024/61: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://cutt.ly/lfDFBGU>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.540/68: fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://cutt.ly/vfDF23Q>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. Lei n. 8.405/92: autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: <https://cutt.ly/5fDGplx>. Acesso em 02 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394/96: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . Disponível em: <https://cutt.ly/FfDGjUU>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Lei n. 11.502/07: modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (...). Disponível em: <https://cutt.ly/dfDGIw7>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005/14: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Disponível em: <https://cutt.ly/YfDGzK1>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. PODER EXECUTIVO. Medida Provisória n. 150: Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <https://cutt.ly/ZfDGcu1>. Acesso em 02 nov. 2017.

BRASIL. Lei n. 12.695/12: dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (...). Disponível em: <https://cutt.ly/yfDGvbk>. Acesso em: 02 nov. 2017.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. O mito do método. **Boletim Carioca de Geografia**, RJ, Ano XXV, 1976.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK-JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977a.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. **La construcción de conocimientos**: cuestiones de teoría y método. México: Era, 1977b.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a “Introdução” de 1857. **Cadernos do ICHF**, nº 30, set. 1990.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. **Estudos avançados** 10(26), 1996.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. Do materialismo no método de Marx. S/D.c. Disponível em: <https://cutt.ly/LfDGmbY>. Acesso em: 11 jun. 2018.

CASTRO, Cláudio de Moura; Gláucio Ary Dillon Soares. Avaliando as avaliações da CAPES. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, 23(3)63-73,

jul./set. 1983, p. 63-73. Disponível em: https://cutt.ly/0fDGEI_r. Acesso em: 05 set. 2017.

CATANI, Afrânio Mendes. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2005 n. 30. Disponível em: <https://cutt.ly/ifDGH5C>. Acesso em: 05 set. 2017.

CATANI, Afrânio Mendes. Um convite aos clássicos: o trabalho sociológico de Pierre Bourdieu. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**, ano 10, n. 16, Jul./Dez. 2007, p. 72-85. Disponível em: <https://cutt.ly/jfDGTAm>. Acesso em: 05 mar. 2019.

CATANI, Afrânio Mendes. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 43-60.

CATANI, Afrânio Mendes. Campo universitário e novos doutores: discutindo as Humanidades no Brasil. **Anais III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. ANPAE/2012. Disponível em: <https://cutt.ly/EfDGOqH>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CATANI, Afrânio Mendes et. al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 30, 2010, 161-176. Disponível em: <https://cutt.ly/hfDGASR>. Acesso em: 13 jun. 2019.

COSTA, Jonatas Maia da; KIPNIS, Bernardo. O debate epistemológico na formação do pesquisador da educação: reflexões a partir de alguns epistemólogos modernos. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 9-29, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/nfDGS2L>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. Disponível em: <https://cutt.ly/HhWAqkg>. Acesso em: 08 set. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Política de pós-graduação em educação e pesquisa em educação. In: FISCHER, Nilton Bueno (org.). Política de pós-graduação e pesquisa em educação. Cadernos ANPED, n. 3, 1991, p. 7-24.

DUHEM, Pierre. **La théorie physique**. In: BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa em sociologia. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petropolis-RJ: Vozes, 2010.

DUTRA, Soraia Freitas. **A educação na fronteira entre museus e escolas: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto**. 2012. 295f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade

Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/VgU8baj>. Acesso em: 04 jun. 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://cutt.ly/OfDGGYg>. Acesso em: 08 ago. 2019.

FÁVERO, Osmar. Pós-graduação em educação: avaliação e perspectivas. **Revista Educação Pública**, Cuiabá-MT, v. 18, n. 37, p. 311-327, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://cutt.ly/4fDGKLL>. Acesso em: 09 jan. 2018.

FÁVERO, Osmar. Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do *Em Aberto*. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 87, p. 17-36, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/3fDGZnp>. Acesso em: 13 maio 2018.

FERNANDES, Florestan. **Introdução**. In: MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. Tradução e introdução: Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

FERRARO, Alceu Ravello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/whWAbpp>. Acesso em: 06 jul. 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. Capes, 50 anos em depoimentos. In: FERREIRA, Marieta; MOREIRA, Regina da Luz (org.). Capes, 50 anos. Brasília: CAPES/MEC, 2002. Disponível em: <https://cutt.ly/MfDG0j6>. Acesso em: 10 out. 2017.

FOLETTTO, Denize da Silveira; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. O estado da arte sobre a formação do pesquisador no espaço grupal. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 339-358, Set./Dez. 2017. Disponível em: <https://cutt.ly/5fDG29r>. Acesso em 13 jul. 2019.

FONSECA, Cláudia. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 16, p. 261-275, dezembro 2001. Disponível em: <https://cutt.ly/QfDG3j2>. Acesso em: 08 ago. 2017.

FURTADO, Heitor Luiz; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Avaliação da pós-graduação no Brasil. **Revista da educação PUC-Camp.**, Campinas, 19(1):15-23, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/ofDG8II>. Acesso em: 13 jul. 2017.

GATTI, Bernadete A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (44): 3-17, fev. 1983. Disponível em: <https://cutt.ly/PfDG4Hk>. Acesso em: 08 jun. 2016.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 65-81, julho/2001. 2001a Disponível em: <https://cutt.ly/DfDG724>. Acesso em: 14 maio 2019.

GATTI, Bernadete A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out.nov./dez. 2001. 2001b Disponível em: <https://cutt.ly/LfDG6jW>. Acesso em: 09 out. 2017.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBP AE), v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/8fDHqHa>. Acesso em: 28 ago. 2019.

GATTI, Bernadete A. Política de ciência e tecnologia e pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.1, p.151-164, jan./maio, 2017. Disponível em: <https://cutt.ly/TfDHRWR>. Acesso em: 19 set. 2019.

GERMANO, José W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 jul. 2017.

GOUVEIA, Fernando César. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da CAPES (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-graduação (RBPG)**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373-397, julho de 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/5fDHyyl>. Acesso em: 13 jul. 2017.

GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

GUIMARÃES, Jorge A. Pós-graduação e pesquisa. In: *Discussão da Pós-graduação brasileira*. V.1. Brasília-DF, set/1996. p. 9-16. Disponível em: <https://cutt.ly/RfDHuUX>. Acesso em: 02 nov. 2017.

GUSSO, Divonzir Arthur. Sistema Nacional de Pesquisas Educacionais - subsídios para formulação de política e programação. **Fórum**, Rio de Janeiro-RJ, 2 (3): 107-128, jul./set. 1978. Disponível em: <https://cutt.ly/ofDHofB>. Acesso em: 13 maio 2018.

HEMPEL, C. G. **Fundamentals of concept formation in empirical research**. In: BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://cutt.ly/bfDHamC>. Acesso em 15 dez. 2018.

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: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 13 jul. 2017.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área da educação à grande área das ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**. Set./Out./Nov./Dez. 2005 n. 30. Disponível em: <https://cutt.ly/vfDHdkx>. Acesso em: 02 jun. 2017.

JAPIASSÚ, Hilton. Para ler Bachelard. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

KUENZER, Acácia Z.; MORAES, Maria Célia M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jun. 2017.

LIMA, Licínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, maio/agosto 2008, p. 82-88. Disponível em: <https://cutt.ly/qfDHgzf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

LOPES, Alice R. C. Bachelard: o filósofo da desilusão. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 13, n. 3, p. 248-273, dez. 1996. <https://cutt.ly/qfDHhBZ>. Acesso em: 08 fev. 2019.

LOYOLA, Maria Andréa. Pierre Bourdieu: entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUerj, 2002. Disponível em: <https://cutt.ly/CfDHKS2>. Acesso em: 05 mar. 2019.

MACHADO, Fernando da Silva. Diurno e noturno no pensamento de Gaston Bachelard. **Cadernos do PET Filosofia**, vol. 7, n. 13, jan./jun., 2016, p. 11-23. Disponível em: <https://cutt.ly/ffDHZS8>. Acesso em: 08 fev. 2019.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://cutt.ly/LfDHvwm>. Acesso em: 08 dez. 2018.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-metodológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, 2017. Acesso em 12 jul. 2019.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, e0203826, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/QfDHb3L>. Acesso em 12 jul. 2019.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago 2004. Disponível em: <https://cutt.ly/VfDHm6d>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MELLO, Guiomar Namó. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 46:67-72, ago.1983. Disponível em: <https://cutt.ly/5fDHWRC>. Acesso em: 03/08/2017.

MELLO, Guiomar Namó. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 53: 25-31, maio 1985. Disponível em: <https://cutt.ly/gfDHEXD>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A Formação dos Mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil. In: **Seminário “Um olhar sobre Anísio”**. Mesa Redonda “Política Educacional”, Rio de Janeiro, 3 set. 1999, Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC/Fundação Anísio Teixeira, 1999. Disponível em: <https://cutt.ly/sfDHYOm>. Acesso em: 28 nov. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 7-25, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <https://cutt.ly/JhWAg1C>. Acesso em: 03 abr. 2016.

MOROSINI, Marília Costa. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**, Año 1, Número 1, Noviembre 2009. Disponível em: <https://cutt.ly/GfDHU1q>. Acesso em: 13 jul. 2107.

PACHECO, Carlos Américo. O sistema de C&T e inovação no Brasil: marcos institucionais, mecanismos de gestão e tomada de decisão. In: Uma nova agenda econômica e social para a América Latina. Instituto Fernando Henrique Cardoso (IFHC); Corporación de Estudios para Latinoamérica (CIEPLAN), 2008. Disponível em: <https://cutt.ly/ofDH1SI>. Acesso em: 02 nov. 2017.

POPPER, Karl. **The logic of scientific discovery**. In: BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petropolis-RJ: Vozes, 2010.

RAMOS, Milena Y; VELHO, Léa. Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 933-951, out./dez. 2011. Disponível em: <https://cutt.ly/SfDH2uu>. Acesso em: 30 jan. 2019.

SÁ, Jonivan de. A noção de racionalismo aplicado na obra de Gaston Bachelard. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa/Bahia, v.17, n.1, p.134-153, junho/2018. Disponível em: <https://cutt.ly/NfDH901>. Acesso em 08 fev. 2019.

SADER, Emir. **Apresentação**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).

Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-95, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://cutt.ly/wfDH8od>. Acesso em: 13 jul. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez.2008. Disponível em: <https://cutt.ly/lfdH4IE>. Acesso em: 03 ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O INEP, o diagnóstico da educação e a *RBEP*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/AfDH7L8>. Acesso em: 21 dez. 2016.

SGUISSARD, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://cutt.ly/xfDH54Z>. Acesso em: 01 set. 2017.

SILVA, Sérgio Rafael Barbosa. Pós-graduação em Educação e pesquisa educacional no Brasil: 1950-1960. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://cutt.ly/JfDJqfJ>. Acesso em: 13 ago. 2017.

SOUSA, Clarilza Prado de; MACEDO, Elizabeth. Avaliação da pesquisa em Educação e indicadores de produção bibliográfica: um relato sobre o Qualis Periódicos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 255-272, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://cutt.ly/ifDJwXM>. Acesso em: 08 dez. 2018.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (49): 45-50, maio 1984. Disponível em: <https://cutt.ly/OfDJrcL>. Acesso em: 22 mar. 2019.

THIRY-CHERQUES, Hermano R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro 40(1):27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <https://cutt.ly/ofDJtso>. Acesso em: 05 mar. 2019.

TORRETTI, Roberto. Fenomenotecnia y conceptualización en la epistemología de Gaston Bachelard. **Theoria** 73 (2012): 97-114. Disponível em: <https://cutt.ly/DfDJufh>. Acesso em: 08 fev. 2019.

UERJ, 2017: institucional, histórico e ensino. Disponível em: <https://www.uerj.br/a-uerj/institucional/>. Acesso em 15 dez. 2017.

UERJ, 2019: institucional, histórico e ensino. Disponível em: <https://www.uerj.br/a-uerj/institucional/>. Acesso em 09 dez. 2019.

UNISINOS. Institucional – sobre o programa. Disponível em: <https://cutt.ly/xfDJoZc>. Acesso em: 09 jun. 2019.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **A construção do objeto de pesquisa**. In. SILVA, M.; VALDEMARIN, VT. (orgs.). **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://cutt.ly/KfDJaaY>. Acesso em: 06 mai. 2019.

VANDENBERGHE, Frédéric. **O real é relacional: uma análise epistemológica do estruturalismo gerativo de Pierre Bourdieu**. Tradução: Gabriel Peters. In: VANDENBERGHE, F. **Teoria Social Realista**. Tradução: Gabriel Peters, Estela Abreu, Ana Liési Thurler. Belo Horizonte: UFMG & Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010 (Humanitas). Disponível em: <https://cutt.ly/MfDJsWR>. Acesso em: 3 mar. 2019.

VELHO, Léa. O papel da formação de doutores no sistema de inovação. **Ciência e Cultura**. vol.59, no. 4, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://cutt.ly/7fDJd3S>. Acesso em 12 jul. 2019.

VOGEL, Michele Jabala Mamede. **Avaliação da Pós-graduação Brasileira: análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica**. 2015. 187f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://cutt.ly/xhUT8CR>. 08 nov. 2017.

VOGEL, Michele Jabala Mamede; Nair Yumiko Kobashi. Avaliação da pós-graduação no Brasil: seus critérios. **XVI ENANCIB 2015**, João Pessoa/PB. Disponível em: <https://cutt.ly/VfDJgd6>. Acesso em: 08 nov. 2017.

XAVIER, Libânia Nacif. O campo educacional: entre a prática social e a legitimidade científica. **Educação e Filosofia**. 11(21-22). 7-23. Jan./Jun. e Jul./Dez. 1997.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://cutt.ly/zfDJla4>. Acesso em: 05 jun. 2018.

APÊNDICE A - Triênio 2010-2012: relação de teses defendidas

ProPEd-Uerj			
Nº	AUTOR/TÍTULO	ORIENTADOR	ANO
1	ABREU, Rozana Gomes de. A comunidade disciplinar de Química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil	LOPES, Alice Casemiro	2010
2	CARREIRA, Sergio Luiz Antunes Neto. O que significa aprender? Da imagem dogmática do discurso pedagógico a uma nova imagem pedagógica do pensar	LEITE, Siomara Borba	2010
3	FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro Santos. Dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições – "um estudo de caso sobre a implementação de política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino da FAETEC"	GLAT, Rosana	2010
4	LIMA, Alexandra Garcia Ferreira. Invenções ordinárias: currículos, políticas e matizes nas culturas de "Ser-professor"	OLIVEIRA, Inês Barbosa de	2010
5	LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. Estados de escrita – contribuições à formação de professores alfabetizadores	SENNA, Luiz Antônio Gomes	2010
6	OLIVEIRA, Margareth Maria Neves dos Santos de. O uso da comunicação alternativa e ampliada por pessoa com deficiência múltipla e prejuízo severo de fala na educação de jovens e adultos	NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes	2010
7	OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de. As cinco peles do humano – cotidiano e currículo encarnado, nos 'espaçostempos' de narrativas contemporâneas	ALVES, Nilda Guimarães	2010
8	RAMOS, Aura Helena. Significações em disputa na constituição do discurso curricular de Educação em Direitos Humanos	MACEDO, Elizabeth Fernandes de	2010
9	ROCHA, Inês de Almeida. Canções de amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade	MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio	2010
10	SOUZA, Francisca Laudeci Martins. Qualificar, capacitar, habilitar: a produção de sujeitos outros no Ceará da segunda metade do século XX (1987-2007)	GONDRA, José Gonçalves	2010
11	XAVIER, Ingrid Muller. O que significam ensinar e aprender filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II	KOHAN, Walter Omar	2010
12	ALMEIDA, Magdalena Maria de. Brincadeira e arte: patrimônio, formação cultural e samba de coco em Pernambuco	CONDURU, Roberto Luís Torres	2011
13	ANDRADE, Nivea Maria da Silva. Práticas Escolares como táticas criadoras - os praticantes nas tessituras de currículos	ALVES, Nilda Guimarães	2011
14	ARRUDA, Maria Aparecida. Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades: o projeto educacional das Filhas de Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905)	GONDRA, José Gonçalves	2011
15	CASTRO, Paula Almeida de. Tornar-se aluno: Identidade e Pertencimento: um estudo etnográfico	MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de	2011
16	COPOLILLO, Martha Lenora Queiroz. Em foco o corpo - tessituras que tramam algumas redes de conhecimentos e	ALVES, Nilda Guimarães	2011

	significações e movimentam o cotidiano escolar, com 'imagensnarrativas' de professoras de Educação Física		
17	LOPES, Eduardo Simonini. Praticantes de Mundos: a invenção de cotidianos discentes em uma universidade	OLIVEIRA, Inês Barbosa de	2011
18	MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário	VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de	2011
19	MOURÃO, Lucia de Mello. Estudo etnográfico das percepções dos alunos da educação básica sobre a TV	MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de	2011
20	OLIVEIRA, Mario Sergio Teixeira de. Alunos da EJA: os sujeitos da oração	TURA, Maria de Lourdes Rangel	2011
21	PEREIRA, Talita Vidal. Tradição e inovação: sentidos de currículo que hibridizam nos discursos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental	TURA, Maria de Lourdes Rangel	2011
22	ROCHA, Sérgio Luiz Alves da. Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de ensino médio	OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos	2011
23	SECIN, Viviam Kazue Andó Vianna. Ortóptica, oralidade e o letramento: estudo descritivo e comparado da visão binocular dos indígenas guarani mbya da aldeia sapukai	SENNA, Luiz Antonio Gomes	2011
24	SILVA, Antônio Carlos da. Juventude, educação e periferia urbana: o sentido da escola	GRINSPUN, Mirian Paúra Sabroza Zippin	2011
25	ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito	GLAT, Rosana	2012
26	BIZARRO, Adelina Maria Salles. Formação do Pedagogo: um olhar sobre a trajetória profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns de 1996 a 2010	TURA, Maria de Lourdes Rangel	2012
27	BRAGA, Denise da Silva. Heteronormatividade e sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não-normativas	MACEDO, Elizabeth Fernandes de	2012
28	BRAUN, Patrícia. Intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula	2012
29	CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum	GLAT, Rosana	2012
30	CARVALHO, Waldênia Leão de. Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si	KOHAN, Walter Omar	2012
31	CELINO, Marta Lúcia de Souza. Ensinar e aprender na idade média: quando os jovens ocupam os dois lados do processo	OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos	2012
32	CHAGAS, Marcos Antonio Macedo das. Animação Cultural: uma inovação pedagógica na escola pública fluminense dos anos 1980	FARIA, Lia Ciomar Macedo de	2012
33	FERREIRA, Mychelyne Barros Costa. No centenário do tempo presente: um estudo sobre os valores hodiernos nas culturas juvenis	GRINSPUN, Mirian Paúra Sabroza Zippin	2012
34	LÓPEZ, Maximiliano Valerio. A voz inaudita. Notas para uma filosofia-poética da educação	KOHAN, Walter Omar	2012
35	RANGEL JÚNIOR, Antonio Guedes. Juventude paraibana e música popular: contribuições ao campo de estudos sobre culturas juvenis	OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos	2012

36	MELO, Margareth Maria de. Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de Pedagogia	ALVES, Guimarães	Nilda	2012
37	OLIVEIRA, Ana de. Políticas de currículo: lutas por significação no campo da disciplina História	LOPES, Casemiro	Alice	2012
38	RAMALHO, Maria Noalda. A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria especial	NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula		2012
39	RAMOS, Bruna Sola da Silva. "O que significa isso?" Dos slogans às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo	BARRETO, Goulart	Raquel	2012
40	ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves. Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para a formação de professores(as)	MACEDO, Elizabeth Fernandes de		2012
41	SALVINO, Francisca Pereira. A produção e a circulação de conhecimento em Universidades situadas no nordeste do Brasil	MACEDO, Elizabeth Fernandes de		2012
42	SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. Sentidos e Significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora	VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de		2012
43	SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Comunicação alternativa e formação inicial de professores para a escola inclusiva	NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula		2012
44	SEABRA, Magno Alexon Bezerra. Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: concepções e práticas de professoras de escolas públicas	GLAT, Rosana		2012
45	SEPULVEDA, Denize de Aguiar Xavier. Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias	OLIVEIRA, Barbosa de Oliveira	Inês	2012
46	SILVA, Alexandra Lima da. Escritas de viagem, escritas da história: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual	MIGNOT, Chrystina Venancio	Ana	2012
47	SILVA, José Pereira da. A reforma curricular de Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba: as recontextualizações institucionais	LOPES, Casemiro	Alice	2012
48	SILVA, Sônia Regina Fortes. Saberes e conhecimentos docentes na implementação de programas de inclusão digital em escolas de educação básica em Garanhuns/PE	PAIVA, Vasconcelos	Edil	2012
49	SILVA, Valdecy Margarida da. Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos	SENNA, Luiz Antonio Gomes		2012
50	SILY, Paulo Rogerio Marques. Casa de Ciência, Casa de Educação: Ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)	GONDRA, Gonçalves	José	2012
51	SIMÕES, Robson Fonseca. Escritas à deriva: testemunhos efêmeros sobre os tempos da escola nas comunidades do Orkut	MIGNOT, Chrystina Venancio	Ana	2012
52	VALE, Elizabete Carlos do. A educação de jovens e adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias	OLIVEIRA, Barbosa de Oliveira	Inês	2012
53	VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Jovens e linguagens: um texto no contexto do ProJovem trabalhador de Patos-Paraíba	PEREIRA, Rita Marisa Ribes		2012
PPGE-FaE-UFGM				
Nº	AUTOR/TÍTULO	ORIENTADOR		ANO

54	AGUIAR, Raphael Augusto Teixeira de. A Universidade e as políticas de educação permanente para a Estratégia Saúde da Família: um estudo de caso	PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda	2010
55	AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da Inspeção Escolar	OLIVEIRA, Dalila Andrade	2010
56	BAMBERG, Paula. Tecnologias de informação, trabalho e formação de engenheiros projetistas: implicações para a relação de saberes e o saber profissional	FIDALGO, Fernando Selmar Rocha ¹²²	2010
57	CABRAL, Grace Gotelip. Formação superior de professores em serviço e práticas pedagógicas: análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no estado do Acre	PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda	2010
58	COSTA, Vânia Aparecida. Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do campo em60 construção	SILVA, Marildes Marinho da	2010
59	CUNHA, Charles Moreira. Memórias de professores: convocações presentes	TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro	2010
60	DAMASCENO, Ednaceli Abreu. O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre	SANTOS, Luciola Licinio de Castro Paixão	2010
61	DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Repercussões da formação em nível superior nas práticas pessoais e profissionais de professores das camadas populares	SANTOS, Luciola Licinio de Castro Paixão	2010
62	FERREIRA, Andréia de Assis. Desenvolvimento profissional de professores de História: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tices	SIMAN, Lana Mara de Castro	2010
63	FERREIRA, Tânia Aparecida. A criança e o trabalho infantil: Nos bastidores da favela, da televisão, do cinema e das passarelas, um estudo de psicanálise e educação Belo Horizonte	SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra	2010
64	FIDALGO, Nara Luciene Rocha. A espetacularização do trabalho docente universitário: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir	ARANHA, Antonia Vitória Soares	2010
65	GÓES, Mariza Barcellos. A educação no projeto e o projeto na educação: um estudo sobre o ensino e a aprendizagem de Projeto na Arquitetura	DAVID, Maria Manuela Martins Soares	2010
66	GOMES, Marcilaine Soares Inácio. Educação e Política em Minas Gerais: o caso das sociedades políticas, literárias e filantrópicas 1831/1840	FARIA FILHO, Luciano Mendes de	2010
67	GOMES, Suzana dos Santos. Limites e Possibilidades do Letramento Escolar: Um Estudo Etnográfico das Práticas de Leitura e das Capacidades de Linguagem nas Disciplinas Curriculares	CASTANHEIRA, Maria Lúcia	2010
68	LAGE, Micheline Madureira. Ensino, literatura e formação de professores na Educação Superior: retratos e retalhos da realidade mineira	PAULINO, Maria das Graças Rodrigues	2010

¹²² Na folha de rosto da tese consta como orientadora Lucília Regina de Souza Machado. No documento da Capes, "Teses e Dissertações", consta FIDALGO, F.S.R (Fernando Selmar Rocha Fidalgo). Na tese, este autor não consta na lista de componentes da banca e a orientadora informada não consta na relação de docentes do PPGE-FaE-UFMG em todo triênio analisado. Optamos por manter o orientador informado no documento oficial da Capes.

69	LEMOS, Helen Denise Daneres. A dinâmica das interações visuais e verbais no livro produzido para crianças: um olhar sobre o PNBE/2005	SANTOS, Aparecida Soares dos	Maria Paiva	2010
70	LOBO, Andrea Maria Favilla. Experiências e formação: o fazer teatral nas trajetórias docentes	MARTINS, Alves	Aracy	2010
71	LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática	DALBEN, Imaculada Loureiro de Freitas	Angela	2010
72	MAGALHÃES, Edna Maria Santana. Letramentos múltiplos em (inter)ação: um estudo dos letramentos escolares com alunos no final do Ensino Fundamental	MARTINS, Alves	Aracy	2010
73	MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. Cartografias Juvenis: mudanças e permanências nos processos, práticas e territórios significativos na construção das identidades juvenis	DAYRELL, Tarcisio	Juarez	2010
74	MAIA, Elizabeth Vieira. Desenvolvimento da aprendizagem sobre estruturas de concreto armado	BORGES, Oto Neri		2010
75	MATOS, Daniel Abud Seabra. A avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros	CIRINO, Sergio Dias		2010
76	MELO, Cleide Maria Maciel de. A infância em disputa: escolarização e socialização na reforma do ensino primário em Minas Gerais	FARIA FILHO, Luciano Mendes de		2010
77	MELO, Lúcia de Fátima. Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do Núcleo Gestor da Escola	OLIVEIRA, Andrade	Dalila	2010
78	MENEZES, Paulo Henrique Dias. Desenvolvimento Profissional de Professores: a influência da vivência em um grupo colaborativo	VAZ, Arnaldo Moura		2010
79	MIRANDA, Margarete Parreira. O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação	SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra		2010
80	NEVES, Maria Luiza Rodrigues da Costa. O interesse de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública por atividades de ensino de ciências. Um estudo transversal e longitudinal	TALIM, Sérgio Luiz		2010
81	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Tensões contemporâneas na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso	GOUVEA, Cristina Soares de	Maria	2010
82	OLIVEIRA, Nilza Helena de. Instituições federais de educação tecnológica: estabelecimentos escolares ou referência no ensino médio brasileiro: o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	SANTOS, Licínio de Paixão	Luciola de Castro	2010
83	PARRELA, Ellen de Cassia Sousa. O que podemos fazer juntos: Encontros potentes e produção da alegria no espaço de uma não-escola imaginada	CAMPOS, Cunha de	Rogério	2010
84	PINTO, Odil de Lara. A tecnologia informacional e o trabalho do professor de direito: o SAJ da PUC Minas de Contagem	FIDALGO, Selmar Rocha	Fernando	2010
85	QUADROS, Ana Luiza de. Aulas no ensino superior: uma visão sobre professores de disciplinas científicas na Licenciatura em Química da UFMG	MORTIMER, Fleury	Eduardo	2010
86	RESENDE, Valéria Barbosa de. Letramento escolar: eventos e apropriações de gêneros textuais por adolescentes	MACIEL, Izabel Pereira	Francisca	2010

87	REZENDE, Marcia Ambrósio Rodrigues. A relação pedagógica e a avaliação no espelho portfólio: memória docente e discente	DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas	2010
88	ROCHA, Célia Aparecida. A re-significação da eugenia na educação entre 1946 a 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente	OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de	2010
89	RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. O letramento em uma turma do quarto ano do ensino fundamental	CASTANHEIRA, Maria Lúcia	2010
90	SÁ, Alessandra Latalisa de. Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da Coleção Instrumentos de Alfabetização	FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva	2010
91	SALES, Shirlei Rezende ¹²³ . Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil	PARAÍSO, Marlucy Alves	2010
92	SANTOS, Lorene. Saberes e práticas em redes de troca: a temática africana e afro-brasileira em questão	SIMAN, Lana Mara de Castro	2010
93	SCHNEIDER, Sonia Maria. Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA	FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis	2010
94	SENNÁ, Maria Inês Barreiros. Novos modos de regulação das políticas de educação superior e o ensino de odontologia no Brasil (1995-2008): espaços, sujeitos e ações	ARANHA, Antonia Vitória Soares	2010
95	SILVA, Diva Souza. A constituição docente em Matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas	ARAÚJO, Jussara de Loiola	2010
96	SILVA, Maria Betânia e. Escolarizações da arte: dos anos 60 aos 80 do século XX (Recife, Pernambuco)	GALVÃO, Ana Maria de Oliveira	2010
97	SILVA, Maria Luciana Brandão. Uma pedagogia do encontro, entre saberes bordados nas trocas (A Associação de Mulheres do Bairro Bethânia/Ipatinga, MG)	TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro	2010
98	SILVA, Sabina Maura. Matrizes Filosóficas do Pensamento de Anísio Teixeira	HEIJMANS, Rosemary Dore	2010
99	VASCONCELOS, Renata Nunes. Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar	SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra	2010
100	ALVIM, Terezinha Ribeiro. Desenvolvimento da habilidade técnica de titulação em um laboratório escolar de Química	BORGES, Oto Neri	2011
101	AUGUSTO, Rosely Carlos. Aprender na prática: narrativas e histórias de lideranças camponesas, no Sertão de Norte de Minas, em finais do século XX.	GOMES, Ana Maria Rabelo	2011
102	BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O professor da educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente	HEIJMANS, Rosemary Dore	2011
103	BERGO, Renata Silva. Quando o Santo Chama: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática	GOMES, Ana Maria Rabelo	2011
104	BEZERRA, Maria de Lourdes Esteves. Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual na Escola Regular: Bases Organizativas e Pedagógicas no Estado do Acre	MARTINS, Aracy Alves	2011
105	BRANDÃO, Nágela Aparecida. O trabalho como princípio educativo em um assentamento de reforma agrária	MENEZES NETO, Antonio Julio de	2011
106	CARNEIRO, Natália Martins. Corpo cidadão: experiências da aprendizagem na prática do Grupo Experimental de Dança de Belo Horizonte	SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos	2011

¹²³ No documento "Teses e Dissertações" do "Cadernos de Indicadores" da Avaliação Trienal 2013 consta o nome SANTOS, S. R. S. E., no entanto, o nome correto, de acordo com a tese, é Shirlei Rezende Sales.

107	CASTRO, Cleyde Oliveira de. Apropriação das ideias da nova escola no território do Acre nos anos 1940: a gestão de Maria Angélica de Castro na Secretaria Estadual de Educação	CAMPOS, Regina Helena de Freitas	2011
108	COELHO, Geide Rosa. A evolução do entendimento dos estudantes em eletricidade: um estudo longitudinal	BORGES, Oto Neri	2011
109	COUTO, Margaret Pires do. O fracasso escolar e a família: o que a clínica ensina?	SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra	2011
110	CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?	PARAÍSO, Marlucy Alves	2011
111	DRUMOND, José Cosme. Políticas de inovação educacional: subjetivação e modo de ser docente na Escola Plural ¹²⁴	DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas	2011
112	FERNANDES, Simone Aparecida. A evolução dos modelos mentais sobre mecânica de estudantes do ensino médio	TALIM, Sérgio Luiz	2011
113	FONSECA, José Luiz Saldanha da. Influências entre os Estados emocionais e motivacionais dos alunos e os resultados de testes de física	TALIM, Sérgio Luiz	2011
114	GLÓRIA, Julianna Silva. Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo	FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva	2011
115	GOMES, Jose Manuel Sita. Traços do hibridismo das práticas de docentes universitários angolanos egressos de universidades brasileiras	GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira	2011
116	JESUS, Rodrigo Ednilson de. Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?	GOMES, Nilma Lino	2011
117	LAGE, Ana Cristina Pereira. Conexões vicentinas: particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentistas	FONSECA, Thaís Nívia de Lima e	2011
118	LAGES, Elizabeth Dias Munaier. Da educação rural à organização social no campo ou construindo o diálogo em meio ao rural nos textos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas por Helena Antipoff e Paulo Freire	SOARES, Leôncio Jose Gomes	2011
119	LEMONS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Professores em movimento: associativismo docente na Corte Imperial	GOUVEIA, Maria Cristina Soares de	2011
120	MENDONÇA, Paula Cristina Cardoso. Influência de Atividades de Modelagem na Qualidade dos Argumentos de Estudantes de Química do Ensino Médio	JUSTI, Rosária da Silva	2011
121	MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. A emergência da escola rural em Minas Gerais: quando a distinção possibilita a exclusão (1892-1899)	GALVÃO, Ana Maria de Oliveira	2011
122	NASCIMENTO, Cecília Vieira do. Caminhos da docência: trajetórias de mulheres professoras em Sabará - Minas Gerais (1830-1880)	FARIA FILHO, Luciano Mendes de	2011
123	NETO, Francisco Raimundo Alves. Diretrizes curriculares nacionais e o currículo do curso de direito da UFAC: a percepção de docentes e alunos das competências reais desenvolvidas	FIDALGO, Fernando Selmar Rocha	2011

¹²⁴ No documento "Teses e Dissertação", na pasta "Cadernos de indicadores" da Avaliação Trienal 2013 o título informado é "Subjetividade docente e políticas de inovação educacional: modo de ser docente na escola plural", no entanto, na tese consta o título exposto nesta listagem.

124	NEVES, Inajara de Salles Viana. Condições de trabalho docente no ensino superior da rede privada na modalidade educação a distância	FIDALGO, Fernando Selmar Rocha	2011
125	NOGUEIRA, Marlice Oliveira e. Pais professores e a escolarização dos filhos	NOGUEIRA, Maria Alice de Lima Gomes	2011
126	OLIVEIRA, Cláudio Márcio. Por entre percursos e narrativas: a experiência formativa nos deslocamentos urbanos de trabalhadores em Belo Horizonte	CAMPOS, Rogerio Cunha de	2011
127	PORCARO, Rosa Cristina. Os caminhos e desafios na formação de educadores de jovens e adultos no Brasil	SOARES, Leôncio Jose Gomes	2011
128	QUARESMA, Adilene Gonçalves. A relação trabalho-educação e o projeto político pedagógico do MST: uma prática em construção em escolas de assentamento em Minas Gerais	MENEZES NETO, Antonio Julio de	2011
129	QUIRINO, Raquel. Mineração é lugar de mulher! Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração de ferro	ARANHA, Antonia Vitória Soares	2011
130	ROQUE, Zulmira Medeiros. Letramento digital em contextos de autoria na internet	NASCIMENTO, Sylvania Sousa do	2011
131	SANCHES, Janaina Garcia. Eu nem sabia que a bola era redonda! Um estudo sobre o exercício precoce da docência entre alunos de um Curso de Licenciatura em Educação Física do interior de Minas Gerais/Brasil	SANTOS, Luciola Licinio de Castro Paixão	2011
132	SILVA, Fábio Augusto Rodrigues e. O ensino de ciências por investigação na educação superior: um ambiente para o estudo da aprendizagem científica	MORTIMER, Eduardo Fleury	2011
133	SILVA, Geraldo José da. A abordagem de Viehweg para a análise da imagem de ciência (um estudo sobre o livro didático)	MARTINS, Carmen Maria de Caro	2011
134	SILVA, Izaura Maria de Andrade da. Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência	HEIJMANS, Rosemary Dore	2011
135	SILVA, Maria Juliana de Almeida e. Regulação educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares de Minas Gerais	OLIVEIRA, Dalila Andrade	2011
136	SILVA, Rogério Correia da. Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá	GOMES, Ana Maria Rabelo	2011
137	SOARES, Maria Dolores de Oliveira. Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixubay Rabui Puyanawa	SILVA, Marildes Marinho da	2011
138	SOUZA, José Dourado de. Entre lutas, porongas e letras: a escola vai ao seringal – (re)colocações do projeto seringueiro (1981-2007)	TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro	2011
139	TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. Uma “Escola Sem Muros”: Colégio Estadual de Minas Gerais	GOUVEIA, Maria Cristina Soares de	2011
140	VIEIRA, Rodrigo Drumond. Discurso em salas de aula de ciências: uma estrutura de análise baseada na teoria da atividade, sociolinguística e linguística textual	NASCIMENTO, Sylvania Sousa do	2011
141	VILASSANTI, Eliane Castro. Escolas públicas e configurações do clima social escolar	GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira	2011
142	ZICA, Matheus da Cruz e. Diversificação dos modos de ser masculino e estatização da violência masculina na escrita literária e jornalística de Bernardo Guimarães 1869-1872	FARIA FILHO, Luciano Mendes de	2011
143	AGUIAR, Alexandre da Silva. Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão	SOARES, Leoncio Jose Gomes	2012

	de Jovens em Unidades Penais do Estado no Estado do Rio de Janeiro		
144	AUAREK, Wanilde Mary Ferrari. Atividade docente, aprendizagem e circulação de saberes na educação profissional técnica de nível médio	CUNHA, Daisy Moreira	2012
145	BAÍA, Anderson da Cunha. Associação Cristã de Moços no Brasil: um projeto de formação moral, intelectual e física (1890-1929)	MORENO, Andrea	2012
146	CALZAVARA, Maria Glaucia Pires. A clínica psicanalítica com crianças: da adaptação à solução em referência ao sintoma	SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra	2012
147	CAMPOS, Dilhermando Ferreira. Análise de uma proposta para a disciplina Cálculo Diferencial e Integral I surgida na UFMG após o REUNI usando testbench de Engeström como modelo de aplicação da teoria da atividade em um estudo de caso	DAVID, Maria Manuela Martins Soares	2012
148	CARDOSO, Livia Rezende. <i>Homo Sapiens experimentalis</i> : processos de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências	PARAÍSO, Marlucy Alves	2012
149	CARVALHO, Simone Medeiros de. De volta ao lugar de aluna: as relações docência-discência na formação de professores	DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas	2012
150	CASTRO, Maria Tereza Mendes de. A formação do campo de ensino de piano em Belo Horizonte (1890-1963)	LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira	2012
151	COELHO, Maria de Lourdes. Processos de constituição da docência universitária: o REUNI na UFMG	DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas	2012
152	DUTRA, Soraia Freitas. A educação na fronteira entre museus e escolas: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto	NASCIMENTO, Sylvania Sousa do	2012
153	ESCOBAR, Suzana Alves. Os projetos sociais do povo indígena Xakriabá e a participação dos sujeitos: entre o desenho da mente, a tinta no papel e a mão na massa	GOMES, Ana Maria Rabelo	2012
154	FERREIRA, Adriana Assis. A produção de significados matemáticos em um contexto de aulas exploratório-investigativas	FRADE, Cristina de Castro	2012
155	FILGUEIRAS, Karina Fideles. Alunos avaliados com baixo desempenho no PROALFA (MG): análise em duas escolas estaduais de Belo Horizonte	MACIEL, Francisca Izabel Pereira	2012
156	LANSKY, Samy. Na cidade, com crianças: uma etnografia espacializada	GOMES, Ana Maria Rabelo	2012
157	LIMA, Lana Ferreira de. Inclusão sócio-educacional e diversidade: debate conceitual e desenvolvimento histórico-legal no Brasil pós-1988	HEIJMANS, Rosemary Dore	2012
158	LISBOA, Apolo Heringer. Projeto Manuelzão: uma estratégia socioambiental de transformação da mentalidade social	GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira	2012
159	NEGRI, Stefania de Resende. A "Responsabilidade Social" no Mercado Escolar: uma análise sociológica das demandas parentais em suas relações com a oferta educativa	NOGUEIRA, Maria Alice de Lima Gomes	2012
160	OLIVEIRA, Heli Sabino de. Educação de Jovens e Adultos em Espaços Religiosos: escolhas, negociações e conflito	SOARES, Leoncio Jose Gomes	2012
161	PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Gestão de qualidade: o desafio da contemporaneidade	FIDALGO, Fernando Selmar Rocha	2012

162	PAULA, Simone Grace de. Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: uma análise contextual sobre a expansão do Ensino Médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte	DAYRELL, Juarez Tarcísio	2012
163	PINTO, Joélcio Fernandes. Memórias de professores/as de educação física em meados do século XX: esportivações da escola, escolarizações do esporte	VAGO, Tarcísio Mauro	2012
164	SALES, Mara Marçal. À flor da pele: uma análise crítica de discursos empresariais sobre diversidade racial no trabalho	ARANHA, Antonia Vitória Soares	2012
165	SILVA, Luciano Pereira da. Em nome da modernidade: uma educação multifacetada, uma cidade transmutada, um sujeito inventado (Montes Claros, 1899-1926)	MORENO, Andrea	2012
166	SOARES, Raquel Guimarães. A dupla função da pausa na atividade de atendimento face a face: instrumento para resolução de conflitos e renovação do gênero	CUNHA, Daisy Moreira	2012
167	SOUZA, Juliana Brito. Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face da educação profissional e tecnológica	PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda	2012
168	TRAJANO, Ana Rita Castro. O Trabalho no SAMU e a Humanização do SUS: saberes-atividade-valores	CUNHA, Daisy Moreira	2012
169	VAZ, Aline Choucair. Política, trabalho e intolerância: ensino primário e as práticas educativas em Minas Gerais (1930-1954)	FONSECA, Thaís Nívia de Lima e	2012
170	VIANA, Fabiana da Silva. Estado Nacional, debate público e instrução primária-Mariana/Minas Gerais, 1816-1848	FARIA FILHO, Luciano Mendes de	2012
171	XAVIER, Ana Paula da Silva. Processos de Educação da Infância em Mato Grosso (1870/1900)	GOUVEA, Maria Cristina Soares de	2012
PPGEdu-Unisinos			
Nº	AUTOR/TÍTULO	ORIENTADOR	ANO
172	BREDEMEIER, Maria Luísa Lenhard. O português como segunda língua nas escolas da imigração alemã: um estudo do jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul (1900-1939)	KNIJNIK, Gelsa	2010
173	CARLOS, Lígia Cardoso. Formação e profissionalidade em ação: estudo de caso em um curso de Pedagogia para professoras no exercício da docência	FORSTER, Mari Margarete dos Santos	2010
174	COSTA, Daianny Madalena. Tensões e Influências no contexto das políticas de avaliação em larga escala: uma análise da participação das confederações de trabalhadores em educação do Brasil e da Argentina	WERLE, Flávia Obino Corrêa	2010
175	CUNHA, Aline Lemos da. Histórias em múltiplos fios: o ensino de manualidades entre mulheres negras em Rio Grande (RS-Brasil)	EGGERT, Edla	2010
176	FURTADO, Eliana Maria Anjos. Método de escavação como recurso de ensino e clínico em terapia ocupacional na perspectiva da abordagem ergológica	FISCHER, Maria Clara Bueno	2010
177	GERHARDT, Márcia Lenir. A formação do educador de artes visuais: um estudo com formadores e professores em formação – um diálogo entre Brasil e Alemanha	FORSTER, Mari Margarete dos Santos	2010
178	KLEIN, Rejane Ramos. A reprovação escolar como ameaça nas tramas de modernização pedagógica	LOPES, Maura Corcini	2010
179	LUFT, Hedi Maria. As relações entre a escola e o mundo do trabalho na educação de jovens e adultos trabalhadores: um estudo com professores de EJA do ensino médio	BAQUERO, Rute Vivian Angelo	2010

180	MEDEIROS, Lucineide Barros. Parceria e dissenso na Educação do Campo: marcas e desafios na luta do MST	STRECK, Danilo Romeu	2010
181	MEDEIROS, Roseana Maria. Com a Palavra a Mulher Negra - [a vez] e a voz de Enfermeiras Afrodescendentes a respeito de suas Representatividades Discursivas: um fio condutor para uma nova abordagem educativa	EGGERT, Edla	2010
182	MÖLLMANN, Ibanor. Gestão e avaliação em larga escala: uma análise a partir da perspectiva das escolas privadas no Rio Grande do Sul	WERLE, Flávia Obino Corrêa	2010
183	PACHECO, Luci Mary Duso. Práticas educativas escolares de enfrentamento e superação da exclusão social no meio rural: a pedagogia da alternância e a casa familiar rural em Frederico Westphalen	STRECK, Danilo Romeu	2010
184	PAIXÃO, Cassiane de Freitas. A flexibilidade do sistema de educação superior e a lógica da sociedade globalizada: um estudo sobre as instituições de ensino superior de Pelotas/RS	CORSETTI, Berenice	2010
185	PINTO, Marialva Linda Moog. Qualidade da educação superior e o PROUNI: limites e possibilidades de uma política de inclusão	CUNHA, Maria Isabel da	2010
186	SILVA, Márcia Alves da. Alinhavando, bordando e costurando... processos emancipatórios de trajetórias de trabalho de mulheres artesãs em uma cooperativa popular de Pelotas	EGGERT, Edla	2010
187	SIQUEIRA, André Boccasius. Alunos do PROEJA: histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense, Campus Sapucaia do Sul	FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt	2010
188	BACKES, Luciana. A configuração do espaço de convivência digital virtual: a cultura emergente no processo de formação do educador	SCHLEMMER, Eliane	2011
189	CASTAMAN, Ana Sara. Inclusão escolar na região noroeste colonial do Rio Grande do Sul	LOPES, Maura Corcini	2011
190	GARCIA, Elisete Enir Bernardi. O processo de municipalização da Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS, visto a partir da perspectiva de seus sujeitos	CORSETTI, Berenice	2011
191	JARDIM, Ilza Rodrigues. A magia do professorar: a aula como um excursionar entre saberes	CUNHA, Maria Isabel da	2011
192	MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva	LOPES, Maura Corcini	2011
193	METZLER, Ana Maria Carvalho. Relações entre os poderes político e religioso na construção de representações identitárias de instituições de ensino superior de confessionalidade católica	WERLE, Flávia Obino Corrêa	2011
194	MOREIRA, Stefanie Merker. Entre o pensar ser, o pensar e o ser: um estudo sobre a pré-disposição de professores prospectivos à subversão	CUNHA, Maria Isabel da	2011
195	NUNES, Patrícia dos Santos. Em busca do tesouro: Inserção profissional e inclusão digital nas trajetórias de egressos/integralizados de um curso de técnico em informática – PROEJA	SCHLEMMER, Eliane	2011
196	PAIXÃO, Márcia Eliane Leindcker da. A experiência educativa da extensão na faculdade analisada sob a perspectiva da hermenêutica feminista	EGGERT, Edla	2011

197	PALMA, Gisele. Inovação na prática docente: motivações e compromissos	FORSTER, Mari Margarete dos Santos	2011
198	SANTOS, Vera Márcia Marques. Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre formação continuada e práticas pedagógicas de professores e professoras no Brasil e em Portugal	FORSTER, Mari Margarete dos Santos	2011
199	SILVA, Roberto Rafael Dias da. A constituição da docência no ensino médio no Brasil Contemporâneo: uma analítica de governo	FABRIS, Eli Terezinha Henn	2011
200	VERGARA, Édina MAYER ¹²⁵ . A in/visibilidade do sofrimento psíquico nos movimentos das bio/políticas de educação inclusiva e de saúde mental	LOPES, Maura Corcini	2011
201	WITTMANN, Maria José de Moraes. O impacto da certificação ISO 9001: sistema de gestão da qualidade na gestão de uma escola municipal de ensino fundamental	BAQUERO, Rute Vivian Angelo	2011
202	FERREIRA, Lindomal dos Santos. Conselhos municipais de educação: participação e cultura política para a construção democrática	STRECK, Danilo Romeu	2012
203	GODINHO, Ana Claudia Ferreira. A experiência escolar na educação profissional integrada à Eja: relações de saber de mulheres jovens e adultas em sala de aula	EGGERT, Edla	2012
204	KERR JÚNIOR, Donald Hugh de Barros. Cartografias da (trans)formação docente: uma experiência estética com cinema	FABRIS, Eli Terezinha Henn	2012
205	LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos	STRECK, Danilo Romeu	2012
206	NICOLODI, Suzana Cini Freitas. Práticas e processos de mediação pedagógica em cursos de Pedagogia na modalidade EAD	CUNHA, Maria Isabel da	2012
207	PEDROSO, Maísa Beltrame. A dimensão pedagógica da ação do nutricionista: um estudo dos projetos de formação no Brasil, Argentina e Portugal	CUNHA, Maria Isabel da	2012
208	POZZOBON, Marta Cristina Cezar. Práticas de ensino de matemática: regimes e jogos de verdade na formação do professor de anos iniciais (1960-2000)	FABRIS, Eli Terezinha Henn	2012
209	QUARTIERI, Marli Teresinha. A modelagem matemática na Escola Básica: a mobilização do interesse do aluno e o privilegiamento da matemática escolar	KNIJNIK, Gelsa	2012
210	ROSA, Graziela Rinaldi da. Transgressão e/ou moralidade na formação de uma "matrona esclarecida": paradoxos na filosofia de educação nisiana	CORSETTI, Berenice	2012
211	SANTOS, Almir Paulo dos. Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: implicações da avaliação em larga escala	WERLE, Flávia Obino Corrêa	2012
212	SILVA, Jackson Ronie Sá da. Homossexuais são...: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva queer	EGGERT, Edla	2012
213	TIELLET, Maria do Horto Salles. As políticas públicas de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar no Estado do Mato Grosso, no período de	CORSETTI, Berenice	2012

¹²⁵ O nome que consta no documento "Teses e dissertações", do Caderno de indicadores da Avaliação Trienal 2013 é FAGUNDES, É. V, no entanto, na tese a identificação é Édina Mayer Vergara. Optamos por listar a autora na devida ordem alfabética, com a identificação constante na tese.

	2003-2010, e os reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres		
214	VARGAS, Paulo Roberto Ribeiro. Um estudo sobre educação financeira e instituição escolar	KNIJNIK, Gelsa	2012
215	WEIDUSCHADT, Patrícia. A revista "O Pequeno Luterano" e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas- RS (1931-1966)	FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt	2012
216	ZAT, Ancilla Dall'Onder. A formação docente e as crenças de professores em relação à matemática: uma ruptura possível?	FORSTER, Mari Margarete dos Santos	2012

Fonte: CAPES, Avaliação Trienal 2013, adaptado pela pesquisadora.

APÊNDICE B - Estudos sobre pesquisa em educação no Brasil

ANO	AUTOR	TÍTULO	PUBLICAÇÃO	ACESSO
1971	GOUVEIA, Aparecida Joly	A pesquisa educacional no Brasil	Cadernos de Pesquisa. Julho/1971	https://cutt.ly/nhRwHrV
1972	ALMEIDA, R.	Avaliação das Teses de Mestrado na Área de Educação no Estado do Rio de Janeiro	Dissertação de Mestrado, FE/UFRJ	Não disponível em plataformas digitais.
1974	DI DIO, Renato A.,	A pesquisa educacional no Brasil	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 60, n. 136, p. 461-629, out./dez. 1974	Não disponível em plataformas digitais.
1975	CASTRO, Célia Lúcia Monteiro	Os Mestrados em Educação na Guanabara	UFF, Niterói	Não disponível em plataformas digitais.
1976	GOUVEIA, Aparecida Joly	A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá	Cadernos de Pesquisa 19.p. 75-79	https://cutt.ly/RhRwKzh
1977	CASTRO, Célia Lúcia Monteiro	Eficácia, eficiência e efetividade dos cursos de Mestrado em Educação no país	Forum Educacional, 1(1), 111-42	https://cutt.ly/OhRwLLE
1978	CLOSS, Iria Gehlen	Mestrado em Educação no Brasil	Cadernos de Pesquisa, n. 27, 41-57	https://cutt.ly/ohRwXnE
1978	GUSSO, Divonzir	Sistema Nacional de Pesquisas Educacionais - subsídios para formulação de política e programação	Forum, Rio de Janeiro, 2(3) 107-128, jul./Set. 1978	https://cutt.ly/lhRwCGA
1979	CUNHA, Luiz Antônio	Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação	CAPES, Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. p. 3-15	https://cutt.ly/fhRwBq5
1981	GOERGEN, P.	Pesquisa em Educação, sua função crítica	Educação e Sociedade, 9, 65-96	Não disponível em plataformas digitais.
1982	GATTI, Bernadete Angelina	Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981	Avaliação e Perspectivas, CNPq, 1982	https://cutt.ly/2hRwNY3
1985	GOERGEN, Pedro	A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas	Em Aberto, Brasília, n. 31, p. 01-18, jul./set. 1985.	https://cutt.ly/ghRwMjD
1992	WARDE, Miriam Jorge	A Produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas	Avaliação e Perspectivas na Área de Educação 1982-91. ANPEd, CNPq, 1993.	Não disponível em plataformas digitais.

1994	CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar	A pesquisa em educação no Brasil	Cadernos de Pesquisa, n. 88, p. 5-17, fev. 1994	https://cutt.ly/ShRw1p9
1998	GAMBOA, Sílvio Sanchez	Epistemologia da pesquisa em educação	Tese de Doutorado	https://cutt.ly/NhRw0T8
2006	HOSTINS, Regina Célia Linhares	Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos	Tese de Doutorado, UFSC, 2006	https://cutt.ly/ohRw2Ht

Fonte: Banco de dados da pesquisa.