

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

ALESSANDRA FARIAS LIMA GONÇALVES PEREIRA

***A produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná: um
estudo mediado pela Teoria do Campo Científico.***

MARINGÁ, 2014

ALESSANDRA FARIAS LIMA GONÇALVES PEREIRA

A produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná: um estudo mediado pela Teoria do Campo Científico.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Área de concentração: Elaboração de Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Marivânia Conceição de Araujo.

MARINGÁ, 2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Campus Regional de Cianorte - UEM, Cianorte - PR, Brasil)

P436p
Pereira, Alessandra Farias Lima Gonçalves
A produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná: um estudo mediado pela Teoria do Campo Científico / Alessandra Farias Lima Gonçalves Pereira. -- Maringá, 2014.
139 f.: il. col. figs. tabs.

Orientador: Prof^a Dr^a Marivânia Conceição de Araujo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2014.

1. Políticas públicas - Paraná. 2. Educação - Paraná. 3. Produção do conhecimento - Paraná. 4. Espaço acadêmico. 5. Campo científico. 6. Política educacional - Paraná. 7. Bourdieu, Pierre, 1930-2002. I. Araujo, Marivânia Conceição de, orient. II. Título.

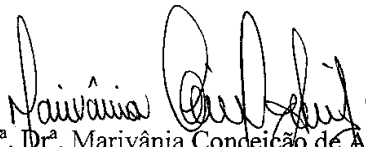
CDD 23.ed. 379.98162
MRP-000006

ALESSANDRA FARIAS LIMA GONÇALVES PEREIRA

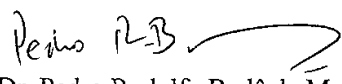
A produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná: um estudo mediado pela Teoria do Campo Científico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

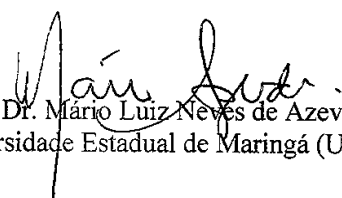
COMISSÃO JULGADORA



Prof.^a Dr.^a Marivânia Conceição de Araujo
Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Prof. Dr. Pedro Rodolfo Bodê de Moraes
Universidade Federal do Paraná (UFPR)



Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Aprovada em: 19 de agosto de 2014

Local de defesa: Bloco H-12, sala 14, *campus* da Universidade Estadual de Maringá

Dedicatória

*Às minhas filhas amadas, razões do meu existir,
Ana Clara e Maria Laura.*

*Ao meu Bem, amor da minha vida,
Fábio.*

*À minha dedicada e amada mãe,
Conceição.*

*Não há possibilidade de vida sem vocês.
Amo-os infinitamente!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas bênçãos concedidas no decorrer desse processo de crescimento intelectual e pessoal. Especialmente pela graça da gestação da minha doce Maria Laura, hoje, com 01 (um) ano de vida. Em meu ventre, ela participou, presencialmente, das aulas, das orientações e de todas as fases da pesquisa. Meu Deus, obrigada por permitir e abençoar essa vitória!

Agradeço ao meu marido, Fábio, por ter se esforçado para me apoiar, sobretudo, por continuar me amando e protegendo. Obrigada pelas ideias trocadas, pelo amparo emocional nos momentos de tensões, medos e nervosismos. Sei que não foi fácil para você, minhas ausências, minhas prioridades temporais. Não esquecerei seu auto-esforço. Isso só fez aumentar minha admiração e meu amor por você.

Agradeço a minha mãe, Conceição, por viabilizar condições de tempo para que pudesse me dedicar à pesquisa. Obrigada pelo amparo, pela dedicação às minhas filhas, pelo amor incondicional. Sem a Senhora, definitivamente, não teria sido possível! Eu a admiro e a amo profundamente! Agradeço à minha irmã, Adriana, por ser minha cúmplice eterna. Obrigada minha irmã. Eu a amo infinitamente.

Agradeço aos meus sogros, Sr. Olair e D. Maria Lúcia, pelo incentivo, pelas orações em prol da minha vida, do meu casamento, das minhas filhas. Obrigada pela disponibilidade em me acompanhar nas primeiras viagens à Maringá, sobretudo, obrigada pelas experiências de vida partilhadas.

Agradeço à minha cunhada, Fabiana, madrinha da minha doce Ana Clara, pelo esmero com minhas filhas e pela afeição comigo. Obrigada pela amizade de mais de vinte anos, que seja eterna. Meus agradecimentos, também, ao seu marido, Clóvis, pelo carinho com minha família.

Agradeço, sobretudo, à Professora Marivânia Araujo, por ter sido a minha orientadora, pelo afincamento em compreender, no momento inicial da pesquisa, as minhas intenções, os meus interesses, que diga-se de passagem, nem eu mesma tinha clareza de quais eram. Obrigada por

ter mediado esse processo de crescimento intelectual e pessoal. Acima de tudo, Marivânia, obrigada pela confiança expressa na concessão da autonomia, sem isso, essa conquista, definitivamente, não teria tido o mesmo sabor.

Agradeço, em especial, ao Professor Walter Praxedes, por ter sido o primeiro professor, em minha formação, a falar de Pierre Bourdieu, por ter desencadeado o processo de elucidação dos mediadores culturais desse autor instigante e vivaz. Obrigada pelo empenho e competência implacável, desempenhada, com voz firme, porém gentil e engraçada, durante as aulas e, especialmente, no Exame de Qualificação. Nunca vou esquecer das suas aulas.

Agradeço, de modo fraternal, ao Professor Mário Azevedo, pelos profícuos ensinamentos sobre os bastidores da política educacional, tanto no que se refere ao campo político quanto no tocante ao campo acadêmico. Obrigada pelo olhar arguto, pelas críticas construtivas e certeiras realizadas no Exame de Qualificação. Jamais esquecerei da sua boa educação, do seu bom humor inabalável e do seu modo de dizer: “perfeito”.

Agradeço a todos os professores do Departamento de Ciências Sociais, especialmente, os inscritos no Programa de Políticas Públicas, vocês deram um novo vigor a minha formação.

Agradeço aos meus colegas de turma, especialmente a minha querida Gilce Zelinda Battistuz, de competência estatística implacável. Obrigada pelo carinho, atenção e prontidão com o qual me ajudou na formatação dos quadros e tabelas.

Agradeço aos colegas do Grupo de Orientação Coletiva coordenado pela Professora Marivânia Araujo, especialmente, a Eliane Oliveira e ao João Vitor Cruzelloto pelas ideias trocadas e aflições compartilhadas.

Agradeço, imensamente, à Universidade Estadual de Maringá, pelo amparo institucional que garantiu as condições necessárias para a aquisição de *capital cultural incorporado* e pelo seu poder de converter tal apropriação em *capital cultural institucionalizado*. Eu amo essa instituição.

O homo academicus gosta do acabado. Como os pintores acadêmicos, ele faz desaparecer de seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e os retoques. (BOURDIEU, 2007: 19).

PEREIRA, Alessandra Farias Lima Gonçalves Pereira. **A produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná: um estudo mediado pela Teoria do Campo Científico.** 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

RESUMO

Este trabalho expõe uma síntese possível da pesquisa que analisou as especificidades do espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná, por meio das propriedades individuais e distintivas dos pesquisadores/orientadores inseridos nesse espaço, no interregno de 2003 a 2013. A proposta de análise do mundo científico de Pierre Bourdieu orientou a pesquisa empírica e, sobretudo, forneceu elementos de pensamentos universais para a apropriação da problemática da ciência, especialmente da Sociologia da Ciência, sem os quais não seria possível realizar um trabalho sério de aproximação com o objeto. A pesquisa teve como ponto de partida a construção de um estudo teórico que visou, ao mesmo tempo, entender os aspectos epistemológicos e de campo que giram em torno da problemática da produção do conhecimento, e, aperfeiçoar a apropriação do referencial teórico de Pierre Bourdieu e de seu modo de pensar. Esse ponto de partida foi essencial tanto no sentido de compreender o universo das pesquisas sobre a produção do conhecimento em política educacional – universo no qual este trabalho pretende inserir-se – quanto no sentido de mediar o processo de apreensão cognitiva do objeto. O trabalho destaca as discussões sobre a problemática da produção do conhecimento em política pública no âmbito do campo das Ciências Sociais e, também, os debates sobre a produção do conhecimento em política educacional empreendidos no campo científico da Educação. A pesquisa empírica revelou, por meio de indicadores de capital científico (grau acadêmico; bolsa de fomento à pesquisa; publicações globais; citações; coautorias; cargos em instituições de pesquisas) que os agentes desse espaço atuam de modo diferenciado, mas com o mesmo objetivo: conquistar reconhecimento no campo científico da educação.

Palavras Chaves: produção acadêmica, espaço acadêmico, campo científico, política educacional.

PEREIRA, Alessandra Farias Lima Gonçalves Pereira. **The academic production in educational policy in the state of Paraná**: a study mediated Theory of Scientific Field. 2014. 140f. Dissertation (Master's in Public Policy) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

ABSTRAT

This work presents a possible synthesis of research that examined the specificity of the academic production space in educational policy in the State of Paraná, through individual and distinctive properties of the researchers / advisors inserted in this space, in the interregnum from 2003 to 2013. The proposed analysis of the scientific world of Pierre Bourdieu guided the empirical research and, above all, provide elements of universal thoughts for the appropriation of the problems of science, especially the sociology of science, without which it would not make a serious approach to work the object. The research had as its starting point the construction of a theoretical study that aimed at the same time, understand the epistemological and field aspects that revolve around the issue of knowledge production, and improve the ownership of the theoretical framework of Pierre Bourdieu and their way of thinking. This departure was essential both to understand the universe of research on the production of knowledge in educational policy - universe in which this study aims to embed themselves - as as mediator in the process of cognitive apprehension of the object. The work highlights the discussions on the issue of the production of knowledge in public policy within the field of Social Sciences, and also discussions on the production of knowledge in educational policy undertaken in the scientific field of Education. Empirical research has shown, through scientific capital indicators (academic degree; fostering research scholarship; Global publications, citations, co-authorship; positions in research institutions) that agents that space act differently, but with the same goal: gain recognition in the scientific field of education.

Key words: academic production, academic space, scientific field, educational policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Categorias temáticas com os conteúdos, números de pesquisas e porcentagem respectivas identificados na pesquisa coordenada por Wittimann, Gracindo (2001).....	67
Quadro 02	Estrutura organizacional dos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas do Estado do Paraná.....	77
Quadro 03	Distribuição dos pesquisadores em política educacional por IES.....	79
Quadro 04	Temáticas nos periódicos.....	92
Quadro 05	Pesquisadores e artigos citados/Autores citantes internos e externos.....	99
Quadro 06	Indicadores da extensão do poder institucional dos pesquisadores.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Pesquisadores Bolsistas Produtividade em Pesquisa CNPq.....	86
Tabela 02	Produção bibliográfica dos pesquisadores inseridos no espaço acadêmico em política educacional no Estado do Paraná, 2003 a 2013.....	91
Tabela 03	Publicações dos pesquisadores nos periódicos da coleção SciELO Brasil e citados e citantes.....	98
Tabela 04	Distribuição das coautorias por tipos de colaboração científica.....	111

LISTA DE GRAFOS

Grafo 01	Representação da rede de relações colaborativas intra-espaco acadêmico.....	107
Grafo 02	Representação da rede de relações colaborativas externas.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Graus acadêmicos no espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná.....	83
-------------------	---	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01	Modelo de Matriz utilizado para a introdução das interações.....	106
----------------------	--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEDERJ	Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro.
CEE	Conselho Estadual de Educação.
CFE	Conselho Federal de Educação.
CME	Conselho Municipal de Educação.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
FCP/DF	Fundação Cultural Palmares do Distrito Federal.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.
FORPRED	Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
IFP	Universidade Federal do Pernambuco.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
INSPER/SP	Instituto de Ensino e Pesquisa de São Paulo.
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias.
MEC	Ministério da Educação .
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Públicas Brasileiras.
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola.
PDE-Escola	Programa de Desenvolvimento da Escola.
PIM	Primeira Infância Menor.
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola.
PPE	Programa de Pós-graduação em Educação.
PROEM	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná.
PUC/CAM	Universidade Católica de Campinas.
PUC/RJ	Universidade Católica do Rio de Janeiro.
PUC/RS	Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
PUC/SP	Universidade Católica de São Paulo.

REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná.
SEED/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.
SEED/RS	Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul.
SEED/SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.
SME-CAMP	Secretaria Municipal de Educação de Campinas.
UECE	Universidade Estadual do Ceará.
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana.
UEL	Universidade Estadual de Londrina.
UEM	Universidade Estadual de Maringá.
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais.
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa.
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
UFABC	Universidade Federal do ABC Paulista.
UFF	Universidade Federal Fluminense.
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul.
UFG	Universidade Federal de Goiás.
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
UFPI	Universidade Federal do Piauí.
UFPR	Universidade Federal do Paraná.
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos.
UFV	Universidade Federal de Viçosa.
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo.
UMINHO	Universidade do Minho.
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas.
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste.
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados.
UNILESTE	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais.
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

UNISINOS Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

USP Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM SEUS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E DE CAMPO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	28
1.1 A QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA E A HISTÓRIA DO CAMPO DAS DISCIPLINAS QUE TOMAM A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	29
1.2 A LITERATURA DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: FOCALIZANDO A INTERPRETAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU.....	33
1.3 O ESTUDO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PELA VIA DAS IDEIAS DE PIERRE BOURDIEU.....	39
1.3.1 A noção de campo científico: extraindo instrumentos de análise.....	46
1.3.2 A Sociologia Reflexiva: extraindo um modo de pensar relacional.....	50
2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA PÚBLICA E EM POLÍTICA EDUCACIONAL: PROGRESSIVAS APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS COM O OBJETO.....	54
2.1 SOBRE O CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA.....	55
2.2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA PÚBLICA.....	58
2.3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA EDUCACIONAL.....	64
3 O ESPAÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DO PARANÁ: UMA APREENSÃO POSSÍVEL.....	74
3.1 GRAU ACADÊMICO: CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO.....	82
3.2 PESQUISADOR BOLSISTA PRODUTIVIDADE EM PESQUISA CNPQ: SINAL DE DISTINÇÃO.....	84
3.3 PUBLICAÇÕES, CITAÇÕES E COAUTORIAS: SINAIS DE RECONHECIMENTO.....	88
3.3.1 Publicações.....	89
3.3.2 Citações.....	96
3.3.3 Coautorias.....	105
3.4 CARGOS EM INSTITUIÇÕES DE PESQUISA: SINAIS DE PODER SOBRE OS MEIOS DE PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS.....	127

INTRODUÇÃO

A problemática da produção do conhecimento em política educacional, em sentido estrito¹, tem, atualmente, tomado posição relevante no campo científico da Educação. É o que demonstra o esforço de pesquisas acadêmicas (AZEVEDO; AGUIAR 2001a, 2001b); (MAINARDES, 2006, 2009); (SANTOS, 2008); (TELLO, 2011, 2012); (WITTIMANN; GRACINDO, 2001) que tomam tal problemática como objeto de estudo, a partir dos mais diversificados focos de análise, referenciais teórico-metodológicos e aplicações empíricas.

As questões centrais que mobilizam as pesquisas que tomam a problemática da produção acadêmica em política educacional como objeto de estudo estão relacionadas com a análise da gênese, do desenvolvimento e da consolidação do campo da política educacional, com foco na demonstração de seus avanços e dificuldades, e, de modo não menos relevante, com a análise das causas e efeitos da proximidade desse campo de estudos com o campo político propriamente dito. Pode-se dizer, que esses estudos constituem-se como um dos indícios da visibilidade e da consolidação da política educacional enquanto campo acadêmico.

Além disso, outras evidências atestam a consolidação desse universo de produção do conhecimento em conformidade com os padrões da institucionalização da pesquisa acadêmica e da sua circulação no Brasil, são eles: 1) a criação do Grupo de Trabalho 05 “ Estado e Políticas Educacionais” no interior da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), uma das instituições mais importantes de pesquisas educacionais do Brasil²; 2) a criação da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação); 3) a inclusão de linhas de pesquisas, que se ocupam dos estudos sobre as políticas educacionais nos cursos de pós-graduação *strito sensu* em educação, na maioria das universidades públicas brasileiras³; 4) a crescente produção acadêmico-científica expressa em

1 Ou seja, considerando os padrões de institucionalização e validação da pesquisa acadêmica no Brasil.

2 O Grupo de Trabalho 05 “Estado e Políticas Educacionais” foi, oficialmente, criado em 1986, na 9ª Reunião anual da Associação. Porém, “Segundo registros do Informativo ANPEd (1986, Vol. 8 nº 1), desde a 7ª. Reunião Anual, que ocorreu em Brasília em maio de 1984, esteve “*em pauta a discussão de um Grupo de Trabalho sobre Política, Administração e Planejamento da Educação*” (p. 03). Entretanto, só veio a se concretizar na 9ª. Reunião Anual ainda com este nome provisório e com coordenação pró-tempore” Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/historico-gt-5?m=5> . Acesso em 12/12/2012.

3 No caso do Estado do Paraná, das 7 (sete) universidades públicas, 6 (seis) apresentam programas de pós-graduação em educação: UFPR, UEPG, UEM, UEL, UNICENTRO, UNIOESTE. Das quais, 5 (cinco) apresentam, em sua estrutura organizacional, linhas de pesquisas que se ocupam dos estudos sobre as questões da política educacional.

dissertações, teses e artigos científicos; 5) a existência de periódicos específicos da temática⁴, e; 6) a assiduidade dessa temática em congressos e simpósios concernentes ao campo científico da Educação.

Por outra parte, tais pesquisas alertam que apesar do movimento de institucionalização ser algo incontestado, o capital de conhecimento que vem se acumulando nessa área do saber apresenta alguns problemas e desafios que precisam ser superados do ponto de vista acadêmico, tais como: proliferação de estudos sobre a mesma temática (AZEVEDO; AGUIAR, 2001b); (SOUZA, 2003a); grande incidência de objetos sobre demandas pontuais dos governos locais que não fazem relação com o contexto social mais amplo (MAINARDES, 2009); carência de rigor teórico-metodológico (MAINARDES, 2009, 2011); (REIS, 2003); (SOUZA, 2003) entre outros.

No conjunto ampliado de pesquisas sobre esse domínio é possível identificar três grandes formas de equacionar as questões relativas à produção do conhecimento em política educacional. Uma delas baseia-se numa análise inventariante e descritiva cujo propósito é o mapeamento da produção acadêmica, a partir do qual se extrai os aspectos e dimensões mais destacados da produção acadêmica em política educacional, assim como suas lacunas. Esses estudos são, comumente, denominados de estudos do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Outra forma de tratar a questão, diz respeito aos estudos epistemológicos cuja análise recai sobre as abordagens conceituais e metodológicas presentes nas pesquisas sobre políticas educacionais, destacando algumas limitações importantes que precisam ser superadas. Outro modo de equacionar a problemática da produção do conhecimento em política educacional é a análise dos condicionantes sociais a partir dos quais, ou melhor dizendo – sob a força dos quais – a produção do conhecimento é delimitadamente desenvolvida e posta em circulação. Precisamente nessa última perspectiva é que se centrou a pesquisa arrolada cujos resultados estão expressos aqui.

A pesquisa trazida nesta síntese teve por fio condutor a concepção de que para se compreender uma produção cultural, mais delimitadamente, a produção do conhecimento em política educacional é necessário, sobretudo, conhecer as especificidades do espaço social no

4 Vale destacar os periódicos que passam pelo crivo da Comissão de Avaliação de Periódicos da Anped: *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, vinculado a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração Escolar); *Jornal de Políticas Educacionais*, vinculado a UFPR (Universidade Federal do Paraná).

qual estão inseridos os indivíduos e as instituições que estão autorizados, pelos patamares oficiais da ciência, a produzir conhecimento acadêmico sobre tal problemática, bem como as estratégias arroladas pelos mesmos na luta pelo reconhecimento de seus bens simbólicos.

Os pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia da Ciência de Pierre Bourdieu, especialmente sua noção de campo científico, orientaram a pesquisa empírica e forneceram elementos de pensamentos universais para a apropriação da problemática da ciência, sem os quais não seria possível realizar um trabalho sério de aproximação com o objeto da pesquisa.

Há de se revelar logo à partida, que a escolha da abordagem sociológica de Pierre Bourdieu, como referencial teórico-metodológico seria, há alguns anos atrás, impensável e incabível para a autora que, em seu processo de formação acadêmica, internalizou um julgamento classificatório de cunho pejorativo a propósito da sociologia praticada por Bourdieu, especialmente sobre sua tese do sistema de ensino. O resultado de tal internalização foi a interdição simbólica de qualquer possibilidade de leitura de suas obras na fase inicial da sua formação acadêmica⁵.

Ainda sob as influências do descrédito irrefletido, as primeiras leituras de Bourdieu foram feitas, com alguns melindres, durante as disciplinas obrigatórias e eletivas do Mestrado. Entretanto, tais leituras foram suficientes para dar início a um processo de desconstrução dos pré-conceitos e despertar o desejo de apropriação do modo de pensar de Bourdieu.

Por conseguinte, esse ponto de partida foi gradativamente superado por incorporação – para

5 Quem conhece a história das apropriações das ideias de Bourdieu no campo educacional sabe que sua teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, desenvolvida na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, originalmente publicada na França em 1970, foi recebida no campo educacional brasileiro de modo muito depreciativo. O determinante para isso, foram as considerações de Dermeval Saviani expressas no livro *Escola e Democracia*, que em suma, classificou Bourdieu como um autor “crítico-reprodutivista”, ou seja, como um autor que realiza análises críticas sobre sistema de ensino, porém sem fornecer orientações pedagógicas para a prática educativa. Pois bem! É preciso dizer, no entanto, que recentemente, o professor Saviani não só reconheceu a teoria de Bourdieu como uma “Teoria sobre a Educação” - expressão cunhada por Luiz Antônio Cunha para defender Bourdieu – como também o reconheceu como um dos clássicos da Educação. É textual a retratação “Estando empenhadas em compreender e explicar o modo de funcionamento da educação, tais teorias formularam categorias de grande relevância para o entendimento da prática educativa. Estão nesse caso os conceitos de [...] capital cultural e, principalmente *habitus* [...]. Eu próprio lancei mão do conceito de *habitus* [...] ao tentar compreender e explicar a especificidade da educação” (SAVIANI, 2010: 398). E prossegue, pontuando alguns títulos de Bourdieu, que segundo ele são a expressão da luta propositiva do autor contra o neoliberalismo: “*Contrafogos: táticas pra enfrentar a invasão neoliberal* (BOURDIEU, 1998) e *Contrafogos 2: por um movimento social europeu* (BOURDIEU, 2001). Como se vê [...] estamos diante de um Bourdieu propositivo.” (SAVIANI, 2010: 399).

utilizar uma expressão dialética do processo de abstração do conhecimento – no fazer prático da pesquisa direcionado a partir dos instrumentos de pensamento de Bourdieu. Esse processo de aprendizagem dialética do fazer pesquisa confirmou a tese de Wacquant (2002) de que “a prova do pudim teórico da prática será encontrada no comer prático” (WACQUANT, 2002: 104). Por tudo isso e, ainda, por razões não expressas, justifica-se o uso desse referencial teórico-metodológico como o norte para o desenvolvimento da pesquisa empírica e como um modo possível de interpretar a realidade em suas relações.

Para finalidade de exposição textual com pretensões didáticas, pode-se dizer que esta dissertação apresenta uma síntese possível da pesquisa que buscou analisar as especificidades do espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná, no interregno de 2003 a 2013⁶, por meio das propriedades individuais e distintivas dos pesquisadores/orientadores inseridos nesse espaço. A escolha de um grupo específico de pesquisadores regionais⁷ como objeto de estudo pode abrir margens para interpretações equivocadas sobre o real sentido dessa opção. Por isso, importa esclarecer que não há, neste trabalho, qualquer conotação avaliativa das práticas acadêmicas dos pesquisadores selecionados, até porque tal atividade extrapola a capacidade de abstração, análise e síntese da autora do mesmo.

Com efeito, a tomada de um grupo de pesquisadores como objeto de estudo significa, tão somente, que se considera a formação e a existência de um espaço social diferenciado, no qual esses pesquisadores estão inseridos e desenvolvendo estratégias com vistas a acumulação de um capital com eficácia específica, qual seja: a autoridade científica (BOURDIEU, 1983a). Sendo assim, tal espaço diferenciado de pesquisadores torna-se passível de ser questionado e estudado empiricamente. A questão central que orientou os esforços da pesquisa diz respeito a quais especificidades caracterizam esse espaço e quais são as estratégias dos pesquisadores na luta pela acumulação do capital científico.

O interesse pela problemática da produção do conhecimento científico em política educacional desenvolveu-se num processo mediado e intencional cujo início pode ser datado – quatro de maio de dois mil e doze – dia da primeira e “decepcionante” aula de *Metodologia*

6 A opção por esse interregno foi feita a partir do objetivo de abranger todo o período de produção do conhecimento no interior das Linhas de Pesquisas que se ocupam da temática da Política Educacional até o presente momento. O ano de 2003 é o ano que marca o início das primeiras defesas de dissertações.

7 Os pesquisadores estão, devidamente, nominados no capítulo 3 desta dissertação.

de Pesquisa do curso de Mestrado em Política Pública, ministrada pelo Professor Doutor Walter Lúcio Alencar Praxedes. “Decepcionante” do ponto de vista de uma recém-chegada a um curso *stricto sensu* que apresentava uma exacerbada visão encantada do mundo científico. Uma visão que, no dizer de Boaventura de Souza Santos, pressupunha que a “ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo” (SANTOS, 2006: 02).

Nessas aulas, as explicações baseadas nas ideias de Pierre Bourdieu relativas a uma concepção de ciência que tem o propósito de desvelar os condicionamentos que subjazem as atividades científicas, desde os mais estruturais, que estão relacionados aos interesses políticos, econômicos e sociais, aos mais pontuais que dizem respeito, por exemplo: a relação orientador/orientando, a escolha de referenciais e métodos, a definição dos problemas importantes etc., contribuíram para a formação de um olhar capaz de tomar a ciência como uma prática social na qual concorrem interesses e conflitos de ordem nem sempre cognitiva, os quais incidem, diretamente, sobre a natureza, os procedimentos e os resultados dos trabalhos científicos, conformando o capital de conhecimento de um determinado campo do saber.

O conteúdo dessas aulas promoveu a desconstrução de uma visão ingênua de ciência e, ao mesmo tempo, suscitou aquilo que tempos depois foi esclarecido em outra disciplina – *Políticas Públicas em Educação*, ministrada pelo Professor Doutor Mário Luiz Neves Azevedo – isto é, suscitou a *libido cognoscendi* da autora, o desejo de conhecer como se constitui, para além dos princípios de visão comum, o mundo científico, ou mais precisamente, o campo acadêmico. Pode-se dizer que foi a partir dessas bases que o objeto de estudo da pesquisa começou a ser percebido e, posteriormente, construído pela autora.

Na realidade, o interesse pela temática não advém, exclusivamente, de motivações ideopolíticas e profissionais, mas sim, e, sobretudo, por duas razões: a) por aquilo que Bourdieu denomina de *illusio*⁸, isto é, a intenção de estar no jogo acadêmico⁹ mobilizando

8 Segundo Bourdieu (2004b), *illusio* “é a crença científica como interesse desinteressado e interesse pelo desinteresse [...] ou seja, um interesse que com relação às formas de interesse correntes na existência cotidiana (e em particular no campo econômico) aparece como desinteressada, gratuita. Mas, mais sutilmente, o interesse ‘puro’, desinteressado, é um interesse pelo desinteresse, forma de interesse que convém a todas as economias dos bens simbólicos, economias antieconômicas, nas quais, de alguma maneira, é o desinteresse que compensa” (BOURDIEU, 2004b: 30-31).

9 Jogo, aqui, deve ser compreendido como uma metáfora. Em Bourdieu, ter interesse por determinado jogo é estar envolvido com o jogo, é levar o jogo a sério, é conhecer suas regras ainda que elas não sejam explícitas. O domínio do jogo supõe o *habitus* próprio do campo. Esta questão será melhor trabalhada mais adiante.

estratégias para o alcance de reconhecimento no campo científico, e, b) pela *libido cognoscendi*¹⁰ que é o desejo pela apreensão do conhecimento.

Pois bem! A pesquisa trazidas nestas páginas consistiu em apreender as especificidades do espaço da produção do conhecimento em política educacional no Estado do Paraná. A hipótese inicial era a de que existiria uma hierarquia social instituída entre as posições ocupadas pelos pesquisadores e que tal hierarquia comandaria as escolhas científicas (objetos, temas, métodos), mais precisamente, a produção dos diferentes *enjeux* de poder existente no campo concernente. Entretanto, tal hipótese foi interdita pelo olhar arguto dos membros da Banca de Qualificação que, na ocasião do exame, sugeriram o deslocamento do foco da pesquisa que se centrava na hierarquia das posições, para as especificidades desse espaço acadêmico e nas estratégias dos pesquisadores e nos tipos de capitais científicos atuantes em tal espaço¹¹.

No plano metodológico, o ponto de partida para a construção e apreensão do espaço acadêmico legitimado como o locus de produção do conhecimento nessa área do saber, no Estado do Paraná, foram as linhas de pesquisas que trazem em sua nomenclatura e ementa a preocupação com os estudos sobre a política educacional¹². Tal opção encontra justificativa na ideia de que as linhas de pesquisas são as referências centrais para a produção do conhecimento nos programas de pós-graduação das universidades, uma vez que elas estruturam os programas com a finalidade de concretizar as áreas temáticas, sendo as referências mais imediatas dos núcleos de estudo e de pesquisa e dos projetos dos pesquisadores, inferindo a congregação de agentes que se ocupam de estudos em um mesmo delineamento temático (SEVERINO, 2006). Além disso, e, sobretudo, as linhas de pesquisas

10 Termo de origem latina que designa desejo. Santo Agostinho, ao estudar as formas de desejo humano, os classificou em três categorias distintas: a *libido cognoscendi*, o desejo de conhecimento, a *libido sentiendi*, desejo sensual, e a *libido dominandi*, o desejo de dominar. Em Bourdieu o termo é associado a noção de campo, nas palavras do autor: “existem tantos tipos de libido quanto de campos [sociais]: o trabalho de socialização da libido é, precisamente, o que transforma as pulsões em interesses específicos, interesses socialmente constituídos que apenas existem na relação com um espaço social no interior do qual certas coisas são importantes e outras são indiferentes, para os agentes socializados [atores sociais], constituídos de maneira a criar diferenças correspondentes às diferenças objetivas nesse espaço” (Bourdieu, 1996: 141-142)

11 O argumento da sugestão está relacionado à ausência de indicativos que revelem a dinâmica de “um espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto” (BOURDIEU, 2003: 206), no âmbito regional.

12 O capítulo 03 discorrerá sobre essa questão. Por hora, basta nominá-las: “Políticas Educacionais” do PPE da UFPR; “História e Política Educacional do PPE da UEPG; “Políticas e Gestão em Educação” do PPE da UEM; “Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação” do PPE da UEL; “Educação, Políticas Sociais e Estado” do PPE da UNIOESTE; “Políticas Educacionais, História e Organização da Educação” do PPE da UNICENTRO.

constituem a formação do “sujeito coletivo”, o que implica na superação do trabalho solitário e individual do investigador. O entendimento de linhas de pesquisas enquanto “sujeito coletivo” infere a identidade e o reconhecimento de “vários pesquisadores cujas competências e interesses permitam uma atividade conjunta, integrada e convergente, produzindo coletivamente o conhecimento no seu âmbito temático” (SEVERINO, 2006: 75).

Após a identificação das linhas de pesquisa foram rastreados os pesquisadores atuantes ou que atuaram nessas linhas no interregno de 2003 a 2013. Este rastreamento foi feito a partir de um conjunto de critérios definidos aprioristicamente e que estão, devidamente, descritos e justificados no capítulo 03 deste trabalho. Desta forma foram localizados 38 (trinta e oito) pesquisadores. Vale ressaltar que como o objeto da pesquisa diz respeito a um grupo determinado de pessoas, uma das principais preocupações na condução da pesquisa foi trabalhar com dados, prioritariamente, públicos e passíveis de serem esquadrinhados sem que se houvesse a obrigatoriedade de ocultar o nome dos indivíduos. Assim, elegeu-se o Curriculum Lattes do CNPq como a base de dados para a extração das propriedades particulares dos pesquisadores¹³. Além disso, a utilização do Curriculum Lattes justifica-se por nele conter uma variedade de indicadores pertinentes com a problemática desse trabalho.

Justifica-se tal empreendimento de pesquisa por acreditar que o mesmo auxilia e complementa estudos que também investigam a produção do conhecimento em política educacional, realizadas no campo científico da Educação, aprofundando especialmente os estudos que buscam interpretar essa produção por meio da lente sociológica de Pierre Bourdieu, tais como o de Santos (2008) e o de Azevedo, Aguiar (2001b).

Por se tratar de uma investigação de caráter exploratório do ponto de vista de seus objetivos e de pesquisa bibliográfica do ponto de vista de seus procedimentos (GIL, 2001) é oportuno assinalar que a mesma insere-se, pois, num momento em que a pesquisa bibliográfica apresenta avaliação negativa do ponto de vista acadêmico. Segundo Alves-Mazzotti (2006), os estudos referentes a qualidade das pesquisas em educação (seus avanços e limites) têm evidenciado que a revisão bibliográfica tem sido “um dos aspectos mais fracos de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação” (MAZZOTTI, 2006: 26). Segundo a autora, muitas dissertações e teses revelam o desconhecimento do pesquisador em

13 Procedimento semelhante ao utilizado por Hey (2008) em sua pesquisa sobre o espaço acadêmico da educação superior no Brasil.

relação ao “estado da arte” ou “estado do conhecimento” do tema pesquisado.

Para Alves-Mazzotti (2006), a revisão bibliográfica deve atender dois aspectos fundamentais, quais sejam: a contextualização do problema e a análise do referencial teórico. O primeiro aspecto – contextualização do problema - permite que o pesquisador se situe dentro do contexto da produção de sua temática, identificando teorias, métodos e procedimentos utilizados. O segundo aspecto – análise do referencial teórico – implica num esforço de elaboração teórica cujo resultado depende da “capacidade do pesquisador para avaliar a adequação das teorizações disponíveis aos fenômenos por ele observados.” Para essa autora, “o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa” (MAZZOTTI, 2006: 31).

Além disso, a revisão da literatura pode livrar o pesquisador da situação apontada por Charlot (2006),

... refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi defendida uma semana antes, em outra universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso. Também nos esquecemos dos debates que aconteceram em décadas anteriores, em proveito dos autores ‘da moda’ (CHARLOT, 2006: 17).

Precavendo-se para não corresponder a nenhum dos casos mencionados, investiu-se, grande parte do tempo que se teve para realização da pesquisa, na revisão da literatura e na apropriação do referencial teórico-metodológico, de modo a internalizar os mediadores culturais necessários para a construção de um objeto de conhecimento “digno” do ponto de vista acadêmico.

Nesta direção, e, para conseguir alcançar o objetivo principal da pesquisa – que se pautou em analisar as especificidades do espaço da produção acadêmica em política educacional, com ênfase nas propriedades individuais e distintivas dos pesquisadores que tem por compromisso institucional orientar e produzir conhecimento em política educacional, no âmbito das linhas de pesquisas que se ocupam dessa temática, nos programas de pós-graduação em educação

das universidades públicas do Estado do Paraná, no interregno de 2003 a 2013 – foram elaborados os seguintes objetivos específicos que, como poderá ser observado, estão voltados para a incorporação de capital cultural, ou em outros termos, para a apropriação de requisitos básicos de admissão no universo no qual este trabalho tem a pretensão de inserir-se. São eles:

- conhecer a história social da problemática da ciência, com foco nas propostas sociológicas de investigação do mundo científico;
- apreender os mediadores culturais¹⁴ da abordagem teórico-metodológica da Sociologia da Ciência de Pierre Bourdieu;
- aprofundar o conhecimento à propósito da temática da política educacional, com ênfase nas elaborações sobre o estado do conhecimento dessa área do saber;
- Problematizar as estratégias de atuação dos pesquisadores na luta pela conquista de reconhecimento e prestígio no campo científico.

Desse modo, investiu-se no rastreamento e leituras dos referenciais mais destacados da subdisciplina da Sociologia da Ciência, tais como: Boaventura de Souza Santos, Robert Merton, Thomas Khun, e, evidentemente, Pierre Bourdieu, para assim conhecer as diferentes propostas de investigação sociológica do mundo científico.

Apesar de difícil e trabalhosa, essa empreitada foi muito profícua teórica e empiricamente, pois além de ter favorecido a aquisição de uma noção sobre as ideias principais dos autores em tela, ela permitiu, acima de tudo, a compreensão das condições históricas e teóricas que viabilizam a elaboração da proposta sociológica de investigação do mundo científico do autor que sustenta este trabalho.

Não por acaso, o resultado dessa empreitada foi transformado no primeiro capítulo desta dissertação, denominado “*A produção do conhecimento científico em seus aspectos epistemológicos e de campo: primeiras aproximações teórico-metodológicas*”. Neste capítulo, são apresentados alguns aspectos cruciais para o entendimento da problemática da ciência e da produção do conhecimento científico. Em suma, ele expressa uma reflexão sobre a questão

¹⁴ Mediadores culturais são tomados, aqui, na perspectiva da teoria da aprendizagem e desenvolvimento da Escola de Vygotsky, conhecida também como Abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky. Por conseguinte, nessa perspectiva mediadores culturais são os instrumentos físicos e simbólicos, ou seja os conceitos que estruturam e aprimoram as ações mentais, mediante o processo de internalização dos mesmos (SFORNI, s/d).

epistemológica e um esboço da história do campo das disciplinas que tomam a ciência e a produção do conhecimento científico como objeto de investigação, de modo a fornecer uma prévia das condições sociais e teóricas em que emerge a Teoria do Campo Científico de Pierre Bourdieu.

No capítulo dois “*A produção do conhecimento em política pública e em política educacional: progressivas aproximações teórico-empírica com o objeto*” apresenta-se, inicialmente, as discussões que giram em torno da definição do conceito de política pública e, na sequência, uma sistematização sobre as reflexões à propósito da produção do conhecimento em política pública no âmbito das Ciências Sociais, mais especificamente, da Ciência Política. Por fim, o capítulo traz uma síntese das pesquisas que se ocupam de questões relacionadas a produção do conhecimento em política educacional de modo a evidenciar os avanços e os limites desse campo de pesquisa acadêmica dentro do campo científico da Educação.

Pode-se dizer que a presença desse capítulo, nesta dissertação, é a expressão de que, de fato, o campo da política educacional já está solidificado uma vez que a sua frequente transformação em objeto de estudo pode ser tomada com um dos indícios de sua consolidação. De modo geral, as pesquisas e autores referidos nesse capítulo abordam o processo de institucionalização da política educacional enquanto campo acadêmico e evidenciam sua consolidação a partir de diversificados focos de análises e aplicações empíricas. Entretanto, observou-se certa fragilidade no que diz respeito a análise dos condicionantes do espaço social no qual a produção do conhecimento em política educacional é desenvolvida e legitimada.

Com base nesse diagnóstico, o capítulo três intitulado “*O espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná: uma apreensão possível*” expressa uma tentativa de entender e analisar as especificidades do espaço social no qual a produção do conhecimento em política educacional é desenvolvida. A ênfase da análise recaiu sobre os condicionantes relativos as propriedades individuais e distintivas dos pesquisadores que atuam ou atuaram nas linhas de pesquisas que se ocupam da temática da política educacional, inscritas nos programas de pós-graduação em educação, das universidades públicas do Estado do Paraná.

A análise realizada por meio de um conjunto de indicadores articulados entre si revelou as estratégias dos pesquisadores que, em estado de luta, atuam de modo a conquistar reconhecimento e prestígio no campo acadêmico. A análise também indicou a existência de uma distribuição de capital científico segundo a qual os pesquisadores que detêm maior capital de poder institucional são os mesmos que apresentam maior capital de poder específico.

Parece, que no caso específico do espaço considerado, a ocupação de cargos em instituições de produção e divulgação de pesquisas – indício de posse de capital científico institucional – confere poder de natureza política aos seus detentores, uma vez que a ocupação de cargos viabiliza o acesso e o comando dos “meios de produção (contratos, créditos, postos, etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura” (BOURDIEU, 2004b). A análise indicou que a ocupação de cargos, que assegura as condições de produção e reprodução dos bens simbólicos em jogo, pode viabilizar a conversão de capital institucional (temporal) em capital científico específico e que a recíproca não é verdadeira.

Por conseguinte, nas considerações finais reitera-se a pertinência de apreender o espaço social que condiciona e é condicionado por um conjunto de mecanismos e determinantes que incidem diretamente sobre a natureza e a qualidade do produto acadêmico que é produzido nesse espaço e que, por sua vez, irá integrar o capital de conhecimentos da área de política educacional. Talvez a análise realizada possa, em alguma medida, contribuir para a compreensão das causas dos problemas que as pesquisas sobre a produção do conhecimento em política educacional têm diagnosticado nos últimos anos.

1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM SEUS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E DE CAMPO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Este capítulo apresenta as primeiras aproximações teórico-metodológicas que edificaram o processo de construção da pesquisa. Neste sentido, ele foi sistematizado visando o alcance de dois objetivos interdependentes, são eles: a) fornecer uma noção do modo como se processou, cognitivamente, a apropriação do conteúdo relativo a problemática da produção do conhecimento científico, em seus aspectos epistemológicos e de campo; e, b) evidenciar a problemática desse conteúdo, propriamente dito, a partir da lente sociológica de Pierre Bourdieu, autor que orientou todo o processo de construção da pesquisa.

Desta forma, o capítulo traz, primeiramente, uma reflexão sobre a questão epistemológica e um esboço da história do campo das disciplinas que tomam a ciência e a produção do conhecimento científico como objeto de investigação, de modo a fornecer uma prévia das condições sociais e teóricas em que emerge a Teoria do Campo Científico de Pierre Bourdieu¹⁵. Feito isso, apresenta-se a Teoria do Campo Científico como uma possibilidade de investigação e análise do mundo científico.

A justificativa para tal procedimento deriva da compreensão de que as análises sociológicas a propósito da ciência e da produção do conhecimento desenvolvidas por Bourdieu (1983a; 2004a; 2004b; 2007), tem o efeito de desnaturalizar e desmistificar a atividade científica como sendo uma prática isenta de condicionamentos sociais, políticos, econômicos, etc. Por conseguinte, o pressuposto analítico que serviu de fio condutor para este estudo foi o da ciência entendida como prática social na qual concorrem interesses e conflitos de ordem nem sempre cognitiva, os quais incidem, diretamente, sobre a natureza, os procedimentos e os resultados dos trabalhos científico¹⁶.

15 A opção em expor esses elementos encontra justificativa no fato de que para se compreender a produção do conhecimento em qualquer campo do saber é necessário conhecer, ainda que de modo rudimentar, a problemática da questão epistemológica. Além de conhecer, também, a história social das disciplinas que tomam a produção do conhecimento científico como objeto de investigação. O próprio autor que sustenta esta dissertação, diz que o domínio do capital de conhecimentos de um campo disciplinar constitui-se um verdadeiro requisito de admissão no campo (BOURDIEU, 2004a).

16 A compreensão da ciência enquanto prática social e, por ser assim, sujeita aos condicionantes políticos, econômicos e culturais, não é uma compreensão isenta de contestações e conflitos, já que o que está em jogo é a imagem da ciência perante o público e, principalmente, perante os financiadores da pesquisa científica. Os conflitos intelectuais referentes a questão epistemológica será melhor trabalhado ao longo deste capítulo.

1.1 A QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA E A HISTÓRIA DO CAMPO DAS DISCIPLINAS QUE TOMAM A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A questão epistemológica constitui-se em um dos problemas centrais e mais polêmicos da ciência contemporânea, seja das ciências da natureza, seja das ciências sociais. Os debates intelectuais que aconteceram na década de 1990 e ficaram conhecidos como as “Guerras da Ciência” são demonstrativos das polêmicas e das disputas que envolvem as questões epistemológicas¹⁷.

Na realidade, as lutas intelectuais pela conquista da autoridade capaz de definir o que é ciência e o que é verdade constituem-se numa verdadeira luta política (ÁVILA, 2008; PRAXEDES, 2008). Isto significa dizer que por detrás das discussões epistemológicas subjaz uma disputa política e econômica, e que as causas das polêmicas intelectuais estão, em grande medida, atreladas ao fato da produção do conhecimento científico se manter subsumida a uma lógica macroscópica maior, ou seja, a lógica do capitalismo contemporâneo (NETTO, 2011) que transformou o conhecimento científico em “força produtiva de primeira ordem e a questão das relações entre a ciência e o mercado se transmutou na questão da ciência enquanto mercado” (SANTOS, 2006: 03)¹⁸.

A experiência histórica demonstra que as discussões epistemológicas nem sempre estiveram voltadas para a problemática da ciência enquanto prática social na qual concorrem interesses e conflitos de ordem nem sempre cognitiva. Ao contrário, até o início do século XX, as discussões sobre a ciência e a atividade científica centravam-se nos aspectos internos da

17 Em resumo, a expressão “Guerras da Ciência” demarca um período de intensas batalhas intelectuais travadas entre cientistas modernos e pós-modernos à propósito de vários aspectos que giram em torno da ciência e da produção do conhecimento científico, dentre os quais destacam-se: a problemática da verdade, da legitimidade das práticas e métodos científicos, dos critérios de validação do conhecimento científico, entre outros. Os cientistas modernos argumentavam sobre os preceitos e princípios que segundo eles são incontestáveis para a produção de conhecimentos válidos, dentre os quais destacam-se, a objetividade, a razão e a verdade. Os segundos argumentam em favor dos estudos culturais, da subjetividade e do relativismo na pesquisa científica. Para melhor compreensão sobre as “Guerras da Ciência” vide (SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução. In: _____. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-59.) e (ÁVILA, Gabriel da Costa. **Epistemologia em conflito: uma contribuição à História das Guerras da Ciência**. 2011. 105f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

18 Na análise realizada por Boaventura de Souza Santos, a respeito da ciência enquanto forma privilegiada de conhecimento nas sociedades ocidentais, o autor sustenta que a razão última do debate e das polêmicas sobre as formas privilegiadas de conhecimento, mesmo daquelas que precederam a ciência, é o fato delas conferirem privilégios extra cognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém (SANTOS, 2006).

lógica do conhecimento, tais como neutralidade e objetividade. Os problemas externos relativos as condições sociais de produção do conhecimento científico nem eram postos à prova.

Nesse período, o espaço das posições do campo das disciplinas que apresentam a ciência como objeto de investigação (Sociologia da Ciência, Filosofia da Ciência, História da ciência) era dominado pela Filosofia, de modo que os outros campos (História e Sociologia) apresentavam posições marginalizadas¹⁹. Nessa época, mais especificamente, nos anos próximos a Segunda Guerra Mundial, a Filosofia detinha o monopólio da explicação da ciência por meio da corrente denominada empirismo lógico²⁰, criada por um grupo de filósofos que ficou conhecido como “Círculo de Viena”²¹.

Em síntese, os representantes do “Círculo de Viena” preconizavam a primazia do conhecimento científico sobre as outras formas de conhecimento. Eles argumentavam que a validade da teoria do conhecimento só poderia ser reconhecida à medida que se submetesse à análise lógica da ciência, ou seja, a lógica da física e dos instrumentos da matemática. Para os empiristas lógicos não existia conhecimento para além ou para aquém do conhecimento científico. Sobre esse assunto é ilustrativa a síntese que Sánchez-Gamboa (1998) realiza, recorrendo a Carnap e Roogier, dois representantes do Círculo de Viena, para demonstrar a redução da teoria do conhecimento à teoria da ciência.

[Os empiristas lógicos] reservam ao conhecimento científico o nome de conhecimento, sendo tudo o mais considerado como especulação, metafísica ou jogo verbal sem significação cognitiva. Carnap, por exemplo, não reconhece como válida a Teoria do Conhecimento senão na medida em que ela se reduz à Teoria da Ciência, ou mesmo, mais precisamente, à análise lógica da ciência. Roogier, outro exemplo, propõe uma “Nova Teoria do Conhecimento” para a qual não existe outro conhecimento a não ser o científico. (SÁNCHEZ-GAMBOA, 1998: 12).

19 Ávila (2011) relata, em sua pesquisa, que “cabia à história e à sociologia, disciplinas responsáveis por estudar o ‘contexto’, um papel secundário. A filosofia, disciplina do ‘conteúdo’, seria a única dotada das ferramentas e da destreza suficientes para operar no interior da produção científica. Depois que a filosofia expusesse tudo o que de importante havia para saber acerca do funcionamento da ciência, as disciplinas secundárias se encarregariam de estudar o que estava ‘em volta’ ou ‘do lado de fora’ da ciência” (ÁVILA, 2011: 26).

20 Tal corrente também é conhecida como positivismo lógico e neopositivismo.

21 Para conhecimento dos aspectos históricos e da postura filosófica dos integrantes do “Círculo de Viena” vide: CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. O Círculo de Viena e o Empirismo Lógico. **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 5, p. 98-106, 1995. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/~mauro/art_mauro2.htm . Acesso em 12/12/2012.

Para os empiristas lógicos, a razão situava-se nos contornos da lógica e da experiência. Ao considerar a estrutura lógica do conhecimento, os mesmos defendiam a neutralidade na observação da realidade. Eles alimentavam a crença de que a relação entre o sujeito conhecedor e o objeto conhecido poderia ser direta, neutra e isenta de valores subjetivos. (CONDÉ, 2005).

Segundo os empiristas lógicos, “a realidade poderia ser observada de modo neutro, bastando para isso, voltar-se para ela.” (CONDÉ, 2005: 01). No entanto, esse “voltar-se para ela”, isto é, para a realidade inteligível, não prescindia de um absoluto rigor na linguagem que exprime tal realidade. Isto significa dizer que, para os representantes do Círculo de Viena, o erro não estaria na ordem das coisas em si, mas sim, na linguagem que exprime tal ordem (CONDÉ, 2005).

Isto posto, não fica difícil compreender que a partir do empirismo lógico – forjado pelo Círculo de Viena – intensificou-se o processo de separação entre a ciência e a filosofia, o que ocasionou num reducionismo da reflexão sobre a ciência e, também, sobre o seu impacto na realidade social mais ampla, fortalecendo assim as explicações positivistas a respeito da mesma²².

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, a hegemonia do positivismo lógico a propósito das interpretações das atividades científicas foi enfraquecida. A recusa dos integrantes do Círculo de Viena por uma análise da ciência conecta ao seu entorno social, político e econômico perdeu força e sentido ao passo que as consequências negativas da aplicação da ciência, pelo sistema produtivo capitalista, começaram a serem sentidas pela sociedade e percebidas pela academia.

Eis o que narra Boaventura de Sousa Santos sobre as condições sociais do final da década de 1930 e início da década de 1940 que puseram fim à fé incondicional na ciência, mais especificamente, na imagem inteiramente positiva de sua aplicação tecnológica²³.

22 Habermas (1982), empreendeu uma análise crítica das origens do positivismo, por meio de uma pesquisa que buscou compreender as relações entre conhecimento e interesse. A partir desta análise, Habermas identificou as etapas teóricas em que a reflexão sobre a ciência deixou de estabelecer sua conexão com o processo histórico e social. O que o levou a tese de que “a ciência não foi, a rigor, pensada filosoficamente a partir de Kant.” (HABERMAS, 1982: 26).

23 Mais à frente, será explicitado melhor a relação da ciência com o processo de crise econômica e social do início do século XX. Crise que ficou conhecida com a Grande Depressão ou Crise de 1929.

No domínio da produção, a introdução maciça da tecnologia provocava o desemprego tecnológico, a descontinuidade de emprego, a mudança de trabalho, a obsolescência das aptidões e, enfim, alterações importantes no quotidiano dos operários, o que fazia desencadear a revolta da classe operária através dos seus organismos de classe. Por outro lado, a ligação da ciência à máquina de guerra, que a química tinha iniciado já na Primeira Guerra Mundial, tornava-se cada vez mais íntima com a preparação e produção de instrumentos militares, armas, explosivos e demais equipamento, cuja capacidade destrutiva era a medida da rentabilidade do investimento tecnológico neles aplicado. (SANTOS, 1989: 138-139)²⁴.

Com efeito, os aspectos negativos da prática científica tornaram-se mais perceptíveis aos olhos da sociedade. A aproximação da ciência aos objetivos de guerra foi, sem dúvida, um dos fatores fundamentais que contribuíram para a bancarrota da visão heroica da ciência, forjada pelo campo disciplinar da Filosofia até então dominante²⁵. Em termos bourdieusianos, pode-se dizer que precisamente nesse contexto, a estrutura do campo de estudos sobre a ciência começou a apresentar modificações. Os agentes e disciplinas que antes apresentavam funções marginalizadas (Sociologia da Ciência e História da Ciência) nas análises do mundo científico começaram a movimentar o campo a partir da circulação de ideias²⁶ relativas à função social da ciência, aos condicionamentos sociais, políticos, econômicos da atividade científica, e, aos valores e interesses subjetivos que incidem sobre tal atividade.

A irrupção dessas disciplinas nas análises do mundo científico provocou alterações no campo à medida que introduziu, no universo das pesquisas epistemológicas, uma concepção de ciência enquanto prática social questionável teórica e empiricamente. Tal concepção se contrapôs a visão heroica e asséptica da ciência isolada do contexto das relações históricas e sociais, própria da Filosofia da Ciência na época dominante – o positivismo lógico.

À moda de Bourdieu, pode-se dizer que a partir da segunda metade do século XX, “as regras de distribuição dos benefícios” próprias do universo das disciplinas cujo objeto de estudo é

24 Esta citação de Santos foi retirada do artigo “Da sociologia da ciência à política científica” publicado em 1978 que veio, anos depois, a constituir, com algumas alterações, parte do capítulo 5 “Sociologia da ciência e ruptura epistemológica” do Livro: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989. Também publicado no Brasil, São Paulo: Graal (3ª edição)

25 Um exemplo concreto disso foram os casos Hiroshima e Nagasaki, que abalaram irreversivelmente a imagem positiva da ciência. “O envolvimento dos cientistas com o esforço de guerra e a percepção dos horrores dos quais a ciência é capaz foram um duro golpe no imaginário de muitos que depositavam as esperanças na ciência como redentora dos homens” (ÁVILA, 2011: 32).

26 Mais à frente será exposto, mais detalhadamente, quais foram as ideias e os agentes sociais que começaram a circular no meio acadêmico e que influenciaram grandemente as investigações científicas sobre a ciência. Por hora, basta apenas apontar que a circulação de tais ideias fazem oposição ao dogmatismo logicista e servem de base para os argumentos que defendem a autonomia da ciência.

ciência foram alteradas. Nos termos do autor da Teoria do Campo, isto significa dizer que o “capital ligado à antiga maneira de fazer ciência sofre uma bancarrota simbólica e seus trabalhos são remetidos para o passado esquecido, para o arcaico. (BOURDIEU, 2004a: 21)²⁷.

Se antes, o importante e o que dava crédito ao agente social, no caso o investigador, era estudar a ciência já concluída, depois da irrupção de novas ideias a propósito da ciência e da prática científica, o importante passou a ser o estudo da ciência que se faz (BOURDIEU, 2004a). Mas afinal, quais eram essas ideias, quais eram esses agentes? E qual foi a interpretação de Bourdieu sobre essas ideias? O próximo tópico foi elaborado no sentido de tentar responder essas questões.

1.2 A LITERATURA DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: FOCALIZANDO A INTERPRETAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU

As glosas bourdieusianas referentes a literatura de análise da ciência (BOURDIEU, 2004a: 22-36) esboçam um esboço das principais ideias e agentes que balizam a história social das investigações sociológicas a propósito da ciência, são eles: o estruturo-funcionalismo de Robert Merton; as estruturas das revoluções científicas de Thomas Kuhn e o programa teórico “forte” de David Bloor²⁸. A tônica do tratamento de Bourdieu (2004a) a essas três tradições reside na avaliação daquilo que esse autor considera serem os contributos teóricos e as limitações de cada qual.

Quem conhece o modo de pensamento de Bourdieu sabe que o propósito do autor ao indicar os contributos teóricos e as limitações referentes as tradições supracitadas é demonstrar as

27 Esse deslocamento da legitimidade das análises sobre a produção científica, também é considerado por Santos (1989) em seus estudos sobre a sociologia da ciência e a dupla ruptura epistemológica. Para ele, o colapso da ortodoxia positivista e o concomitante surgimento, no final da década de 1960, dos vários campos epistemológicos permitem “concluir não ser hoje [ele escreve em 1989] legítimo deixar de fora da epistemologia a reflexão sobre as condições sociais, políticas e culturais da produção científica, uma vez que estas não ficam à porta do conhecimento científico, antes o penetram até aos seus mais íntimos recessos”. (SANTOS, 1989: 147).

28 Outro autor que escreve sobre essas três tradições é Boaventura de Souza Santos. Em *A Introdução a uma ciência pós-moderna*, publicada em 1989, mais especificamente no Capítulo V, intitulado “Sociologia da ciência e ruptura epistemológica” esse autor faz um apanhado histórico sobre as condições sociais e teóricas em que emergiram as tradições supracitadas. A referência completa dessa obra é (SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989. Também publicado no Brasil, São Paulo: Graal (3ª edição). Vale ressaltar que tal capítulo é resultante de um artigo do autor publicado em 1978, “Da sociologia da ciência à política científica” que, anos depois, veio a constituir, com algumas alterações, parte do capítulo 5 do livro em tela.

virtualidades da teoria do campo científico em comparação as primeiras. O fragmento extraído da análise crítica que ele faz sobre o modo como estruturo-funcionalismo de Merton concebe as investigações à propósito do mundo científico é ilustrativo:

...as tendências que Merton importava para a sua prática científica estavam na origem das suas opiniões e equívocos – **contra as quais uma verdadeira sociologia reflexiva teria podido protegê-lo; e perceber isto significa adquirir princípios ético-epistemológicos para tirar partido, selectivamente, dos seus contributos e, de forma mais geral, para submeter a um tratamento crítico, simultaneamente epistemológico e sociológico, os autores e as obras do passado e a sua própria relação com os autores e obras do presente e passado.** (BOURDIEU, 2004: 27 – grifo nosso).

A proposta sociológica de análise da produção do conhecimento científico de Merton consiste em demonstrar as condições de máxima funcionalidade da ciência, o *ethos científico*, isto é, o complexo de valores e normas que devem conformar a prática científica. Tais condições de funcionalidades são: o universalismo, comunismo/comunalismo, desinteresse pelo lucro, e, cepticismo organizado²⁹. Para Merton, a finalidade desse conjunto de normas e valores consiste em controlar as condições em que as investigações científicas são praticadas. O estruturo-funcionalismo de Merton centra-se nos “estudos sobre os factores sociais do sucesso científico” e nos “sinais de reconhecimento” próprios do universo da ciência.

Disso resulta aquilo que Bourdieu acredita ser um dos méritos das investigações da matriz mertoniana, a saber: “colocar em evidência algo que não pode ser percebido à escala do laboratório” (BOURDIEU, 2004a: 25), como por exemplo, o funcionamento do sistema de recompensa do mundo científico, ou seja,

a instituição científica dotou-se de um sistema de recompensas *concebido*

29 Eis como Santos (1989) sistematiza as definições de Merton para cada uma das condições de funcionalidade da ciência: “O universalismo baseia-se no carácter impessoal da ciência: a aceitação ou rejeição de uma teoria não depende das qualidades pessoais ou sociais do seu autor. O valor do comunismo consiste em as conquistas da ciência serem produto da colaboração social e, portanto, propriedade de todos; mesmo que por vezes haja lutas sobre a prioridade das descobertas, como por exemplo a célebre controvérsia entre Newton e Leibniz sobre o cálculo diferencial, isso não põe em causa o princípio da socialização do conhecimento científico e estimula a cooperação competitiva entre os cientistas. O desinteresse significa que, quaisquer que sejam as motivações pessoais dos cientistas, a instituição científica em si mesma não está vinculada a quaisquer interesses particularísticos e assim premeia todos os que têm mérito; a ausência quase total de fraude, o que não acontece nas outras profissões, resulta de a investigação científica de cada um estar sujeita ao escrutínio de todos. Por último, o cepticismo organizado leva o cientista a submeter à discussão e pôr em questão princípios ou ideias seguidas por rotina ou pela força de uma qualquer autoridade; o cientista suspende o juízo antes de observar detalhada e rigorosamente.” (SANTOS, 1989: 143).

com a finalidade de atribuir reconhecimento e apreço aos investigadores que melhor desempenham os seus papéis, aos que deram contributos autenticamente originais para o sortimento comum do conhecimento. (MERTON apud BOURDIEU, 2004a: 24 – itálico no original).

Precisamente aí, Bourdieu (2004a), localiza o que a seu ver, constitui-se como um dos contributos mais importantes da abordagem mertoniana para o conhecimento do campo científico: o desvelamento do sistema de recompensa do mundo científico. Por outra parte, a crítica de Bourdieu (2004a) a essa tradição reside no fato do estruturo-funcionalismo de Merton ter aceitado a “ciência tal como se apresenta” (BOURDIEU, 2004a: 23) e de não fazer a “menor referência à forma como são resolvidos os conflitos científicos” (p. 25).

Na realidade, em Bourdieu (2004a), a proposta de investigação e análise de Merton reproduz a ideia heroica e asséptica da ciência e de suas práticas. Não por acaso, o título que subscreve a interpretação de Bourdieu a propósito da abordagem mertoniana, “Uma visão encantada”, sugere a baixa reflexividade dessa tradição que, segundo ele, não se preocupou em desvelar o que subjaz às formas de recompensas do mundo científico, ou seja: recompensas honoríficas, participação em sociedades honoríficas, medalhas, prêmio Nobel, cargos em departamentos, citações etc. (BOURDIEU, 2004a).

Para Merton, o rastreamento desses sinais de reconhecimento, por meio das pesquisas estatísticas, podem comprovar a tese de que as instituições científicas são justas pois “o sistema de recompensa age de forma a encorajar os investigadores criativos a ser produtivos e a desviar os investigadores menos criativos para outros caminhos” (MERTON apud BOURDIEU, 2004a: 24). Portanto, em Merton, a distribuição de prêmios e recompensas entre os cientistas é justificável pois se adequa ao que ele denomina de justiça científica. Quem define o que é justiça é o sistema científico que, por sua vez, é formado por “uma 'comunidade' que se dotou (*has developed*) com instituições justas e legítimas de regulação e onde não há lutas” (BOURDIEU, 2004a: 24).

Localiza-se aí, outro ponto importante da crítica de Bourdieu ao estruturo-funcionalismo mertoniano, qual seja: a ideia de *comunidade científica*. Pois bem! Em Bourdieu essa ideia foi interdita pela noção de campo científico. Embora ele desenvolva, mais profundamente, seu pensamento sobre esse ponto na crítica destinada a Thomas Khun é possível percebê-la nitidamente à propósito de Merton. É ilustrativo o fragmento em que Bourdieu sintetiza o

significado de comunidade científica para o estruturo-funcionalismo: “a 'comunidade científica' é uma dessas entidades colectivas, que alcança os seus fins através de mecanismos sem sujeitos orientados para fins favoráveis aos sujeitos ou, pelo menos, aos melhores de entre eles” (BOURDIEU, 2004a: 24).

Novamente vem à tona o título dado por Bourdieu “Uma visão encantada”. Encantada no sentido de acreditar que as práticas das comunidades científicas não implicam a concorrência entre os investigadores, em não perceber o campo de forças no qual se situam as lutas cujo objetivo é a detenção do monopólio da autoridade científica para estipular os critérios daquilo que se entende por justo e não justo no sistema científico, daquilo que é legítimo e não legítimo em termos de conhecimento.

Ao contrário de Bourdieu, não faz parte do conjunto de problemas próprios do estilo mertoniano de análise científica da ciência, a preocupação em desvendar o que subjazem as lutas travadas entre os cientistas pelo monopólio da autoridade científica. Aliás, em Merton, tudo se passa – e essa é uma das críticas de Bourdieu a ele – como se o mundo científico fosse, de fato, dotado “com instituições justas e legítimas de regulação e onde não há lutas – em todo o caso, não há lutas a propósito do motivo das lutas” (Ibid.: 24).

Escrevendo quase quarenta anos depois da publicação, em 1962, de *A estrutura das revoluções científicas* – livro de Thomas Kuhn considerado um marco na tomada de posição da história da ciência e da sociologia da ciência frente a filosofia da ciência – Bourdieu (2004a), apesar de pontuar as limitações da concepção da Kuhn, reconhece “Thomas Kuhn transformou profundamente o espaço dos possíveis teóricos em matéria de ciência da ciência” (BOURDIEU, 2004a: 28)³⁰.

30 O reconhecimento de Bourdieu às contribuições de Kuhn não é um fato isolado. Pode-se dizer que é hoje muito difícil encontrar nas investigações científicas sobre a literatura da ciência um trabalho que não mencione, ainda que marginalmente, as ideias de Kuhn. O impacto da obra kuhniana pode ser avaliado de diferentes maneiras. Uma matéria da Folha de São Paulo intitulada *Thomas Kuhn: o homem que mudou a forma pela qual o mundo vê a ciência*, de autoria de John Naughton, traz que *A Estrutura das Revoluções Científicas* é um dos livros mais influentes do século XX, depois disso afirma que “Uma busca pelo termo no Google gera mais de 10 milhões de respostas, e ele consta de não menos de 18,3 mil dos livros à venda na Amazon. O livro de Kuhn também é um dos trabalhos acadêmicos mais citados de todos os tempos” (NAUGHTON, 2012). (NAUGHTON, John. *Thomas Kuhn: o homem que mudou a forma pela qual o mundo vê a ciência*. NET. Folha de São Paulo. 02/09/2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/1146722-thomas-kuhn-o-homem-que-mudou-a-forma-pela-qual-o-mundo-ve-a-ciencia.shtml> . Acesso em: 20 de fevereiro de 2013.) Aliado a isso, pode-se dizer que “[n]um nível mais pedestre, poderíamos lembrar que o termo paradigma, difundido através da obra kuhniana, se popularizou de forma assustadora e um noção rudimentar da mudança de paradigma pode ser encontrada em discursos políticos, palestras motivacionais corporativas ou chamadas publicitárias” (ÁVILA, 2011: 38).

Antes da irrupção das ideias de Kuhn, os pesquisadores concebiam que o importante e interessante de estudar em matéria de ciência da ciência eram as relações estatísticas dos fatores sociais do sucesso científico e os índices de reconhecimento tal como orientava o estruturo-funcionalismo de Robert Merton. Depois de Kuhn – pode-se dizer, com base nos supostos de Bourdieu – que houve um deslocamento das regras de distribuição dos benefícios nesse universo. Se antes a validade do conhecimento científico se dava por meio de critérios internos de explicação lógica – privilégio do campo da Filosofia – depois de Kuhn os agentes da ciência foram, pouco a pouco, percebendo a necessidade de tratar a ciência a partir de uma análise histórica, sociológica e também psicológica.

Na linha de pensamento de Bourdieu, entende-se que Kuhn alterou o espaço das posições na estrutura do campo das disciplinas e agentes que tomam a ciência como objeto de investigação ao introduzir a ideia de descontinuidade das evoluções científicas para a qual a ciência não se desenvolve de modo linear, cumulativo e contínuo. A defesa de Kuhn sobre a historicidade da ciência violou de modo irreversível a divisão do trabalho intelectual entre o “contexto da justificação” e o “contexto da descoberta” que, como já foi visto, privilegiava a Filosofia da Ciência como a única disciplina capaz de abordar o conteúdo da ciência.

Em Kuhn, a distinção entre tais contextos foi problematizada a partir de um ponto de vista que concebe o contexto da descoberta como essencial e não como secundário nas investigações a propósito do mundo científico. Não por acaso, Kuhn, introduz o livro em tela assim: “Se a história fosse vista como algo mais que um repositório para anedotas ou cronologias, poderia produzir uma transformação decisiva na imagem da ciência que atualmente nos domina.” (KUHN, 2006: 19).

Para Kuhn, as análises científicas a propósito da ciência devem considerar que o desenvolvimento da mesma implica a existência de duas fases: a fase da ciência normal e a fase da ciência revolucionária. A compreensão dessas fases e do processo de transição de uma para outra implica a compreensão dos conceitos-chaves da teoria kuhniana: *ciência normal*, *paradigma*, *revoluções científicas*³¹.

31 Para saber mais sobre os conceitos de ciência normal, paradigma e revoluções científicas vide Santos (1989) e Ávila (2011). Apesar dessas indicações bibliográficas, vale pontuar que o conceito de *ciência normal* é utilizado por Kuhn para explicar a fase em que a ciência corresponde a um “estado de realização científica que é aceite por uma fracção importante dos cientistas e que tende a impor-se a todos os outros” (BOURDIEU, 2004a: 29). Nessa fase, as regras do jogo científico não são passíveis de questionamentos. Suas regras, teorias, métodos e instrumentos de investigação correspondem a um *paradigma* compartilhado

Apesar da magnitude de *A Estrutura das Revoluções Científicas* ser algo incontestado, não é sobre ela que recai o olhar de Bourdieu (2004a) a propósito das elaborações kuhniana sobre a ciência, e sim, sobre outra obra de Kuhn cujo título é *A tensão essencial*³², publicada na década de 1970. Dessa obra, Bourdieu (2004a) avulta como um ponto importante da análise da ciência de Kuhn:

A tensão essencial da ciência não faz com que haja uma tensão entre a revolução e a tradição, entre os conservadores e os revolucionários, mas com que a revolução implique a tradição, que as revoluções se enraizem no paradigma... (BOURDIEU, 2004a: 30 – itálico do autor).

Num sentido dialético, pode-se dizer que a mudança de paradigma ou a substituição de um paradigma por outro não corresponde na exclusão do anterior, mas sim, na incorporação do velho pelo novo paradigma. Pois bem! A conclusão de Bourdieu implica em perceber que, em Kuhn, as revoluções científicas só são possíveis mediante o domínio, pelo cientistas, da ciência normal, ou seja, daquilo que é considerado tradicional dentro da disciplina. Não por acaso, Bourdieu extrai da análise de Kuhn que “Só as investigações firmemente enraizadas na tradição científica contemporânea têm hipótese de quebrar essa tradição e dar origem a uma nova” (KUHN apud BORDIEU, 2004a: 31). Ratificando essa ideia de Kuhn, Bourdieu sinaliza que o cientista “revolucionário é necessariamente alguém que tem capital (este resulta da existência de requisitos de admissão no campo), ou seja, um grande domínio dos recursos colectivos acumulados e que, por isso, conserva necessariamente aquilo que supera” (BOURDIEU, 2004a: 31).

Recapitulando as razões que motivaram Bourdieu ao estudo do mundo científico pela via da “história social da sociologia da ciência” podemos extrair um exemplo concreto daquilo que foi mencionado acima, qual seja: ao considerar que o domínio do estado do conhecimento das investigações sobre a ciência se constitui como “um verdadeiro requisito de admissão no universo científico”, Bourdieu evidencia que a elaboração da sua Teoria do Campo Científico só foi possível pela via da incorporação das teorias anteriores e não pela exclusão das mesmas.

por uma comunidade científica. O conceito de *paradigma* diz respeito a determinação daquilo que é pensável e o que é impensável por um grupo de cientistas (BOURDIEU, 2004a). Ou seja, trata-se do conjunto de problemas legítimos de uma determinada matriz disciplinar.

32 *A tensão Essencial*, obra de Kuhn publicada originalmente em 1977, trata-se de uma coletânea de textos do autor cuja tônica consiste em apurar as ideias lançadas em *A Estrutura das revoluções científicas*, principalmente com relação a historicidade da ciência. Avulta nessa obra a tensão existente entre os cientistas conservadores e os cientistas revolucionários.

Foram apresentadas, até aqui, algumas ponderações sobre a história e sobre os postulados das principais disciplinas que tomam a ciência como objeto de investigação. Também foram expostos, de um modo bastante resumido, alguns elementos conceituais e operacionais das principais tradições que se ocupam da investigação sobre o mundo científico³³. Neste sentido, e considerando que a apropriação desses elementos instrumentaliza, cognitivamente, o pesquisador que tem como tema de estudo a produção do conhecimento científico, uma vez que implica a formação de um olhar mais apurado e embasado histórico e teoricamente, o próximo passo é focar na Teoria do Campo Científico de Pierre Bourdieu, a fim de evidenciar seus preceitos fundamentais.

1.3 O ESTUDO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PELA VIA DAS IDEIAS DE PIERRE BOURDIEU

Como já foi assinalado na introdução, o referencial teórico-metodológico que sustenta este trabalho é o apresentado por Pierre Bourdieu, especialmente, sua Teoria do Campo Científico. Acredita-se que a opção por esse referencial é acertada pois seus preceitos fundamentais podem colaborar para revelar o que subjazem as práticas de produção e distribuição do conhecimento acadêmico que, atualmente, são materializadas, no âmbito do campo universitário, que é assegurado pelo Estado brasileiro (CATANI, 2011).

O pensamento de Pierre Bourdieu constitui-se como uma referência para os estudos que se dedicam ao exame dos processos de dominação, principalmente os de dominação simbólica que acontecem nos espaços de produção cultural³⁴. Não por acaso, o nome de Bourdieu aparece, constantemente, nas pesquisas que se dedicam ao desvendamento dos condicionantes que estão na base e no interior da produção do conhecimento científico. Uma pesquisa no Google pelo nome de Bourdieu associado a problemática da produção do conhecimento científico gera muitas buscas o que indica a frequência constante da utilização desse referencial para o trato da questão da produção do conhecimento.

33 A opção em privilegiar essas tradições encontra respaldo no fato delas serem consideradas importantes para o autor que sustenta esse trabalho e, também, para outros autores contemporâneos, como por exemplo: Boaventura de Souza Santos.

34 Wacquant (2007), ao analisar uma das obras de Bourdieu *La Noblesse d'État. Grandes Écoles et esprit de corps*, fornece uma noção de como Bourdieu estuda a lógica da dominação social na sociedade avançada e os mecanismos por meio dos quais ela se disfarça e perpetua” (WACQUANT, 2007: 37). Para saber mais vide: (WACQUANT, Loïc. Lendo o 'capital' de Bourdieu. **Educação e Linguagem**. Ano 10. n. 16. p. 37-62, jul-dez. 2002).

Ao conceber a sociedade como espaço de dominação cujos mecanismos estão dissimulados, Bourdieu sustenta a argumentação de que para descobrir tais mecanismos é necessário pensar relacionalmente a sociedade em detrimento da tendência de pensar o mundo social de modo substancialista³⁵ (BOURDIEU, 1996). O pensamento relacional é o primeiro preceito de seu método, ele “impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista...” (BOURDIEU, 2007: 27). Para Bourdieu (2007) “é mais fácil pensar em termos de realidades que podem, por assim dizer, ser vistas claramente, grupos, indivíduos, que pensar em termos de relações” (BOURDIEU, 2007: 28), no entanto, alerta o autor, é “preciso pensar relacionalmente” (Ibid) o espaço social. Para tanto, a primeira providência é superar³⁶ o conceito de sociedade estratificada em classes sociais. Para Bourdieu (1996) é possível

negar a existência das classes sem negar o essencial do que os defensores da noção acreditam afirmar através dela, isto é, a diferenciação social, que pode gerar antagonismos individuais e, às vezes, enfrentamentos coletivos entre os agentes situados em posições diferentes no espaço social (BOURDIEU, 1996: 49)³⁷.

Vê-se, pois, que o conceito de classe social está interdito em Bourdieu. Para ele “as classes sociais não existem [...]. O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer” (BOURDIEU, 1996: 26-27). Isto significa dizer que, em Bourdieu, a captação da lógica do mundo social demanda a submersão “na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como ‘caso particular do possível’” (BOURDIEU, 1996: 15), e isso com o objetivo “de apanhar o invariante, a estrutura, na variante observada” (Ibid.).

35 Ao interpretar a diferenciação que Bourdieu faz sobre o modo de pensar relacional e o modo substancialista, Pereira, Catani (2002) argumentam que em Bourdieu “o modo de pensar substancialista estaria propenso a ver numa prática social qualquer, por exemplo, um esporte, ou numa opção cultural (culinária, cinema, fotografia), ou numa estratégia de rentabilização escolar, escolhida e praticada por determinados grupos em determinada época, como propriedades inerentes a esses grupos” (PEREIRA; CATANI, 2002: 109) e, continuam, recorrendo a Bourdieu, “enquanto que o modo relacional veria tais práticas como 'propriedades que lhes cabem em um momento dado, a partir de sua posição em um espaço social determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas possíveis’” (BOURDIEU apud PEREIRA; CATANI, 2002: 119).

36 Superar, aqui, deve ser entendido como uma ação de incorporação do já construído e não de exclusão ou negação das produções anteriores. O próprio Bourdieu (2004a) defende que se deve pôr para funcionar os instrumentos de produção dos autores do passado para termos a condição de acesso a um pensamento realmente produtivo (BOURDIEU, 2004a). No caso em questão Bourdieu está se referindo a noção de classe social elaborada por Marx.

37 Para saber mais sobre as críticas de Bourdieu à ideia de classe social vide: (BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e Campo do Poder. In: _____. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. 9ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 48-52.)

Com efeito em Bourdieu,

a noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a ‘realidade’ que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (...) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos (BOURDIEU, 1996: 48-49).

É, justamente, dessa noção de espaço social que Bourdieu extrai o conceito de campo³⁸ para designar os diferentes espaços sociais que possuem objetos de disputas e interesses específicos. Para Bourdieu, campo é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais. Trata-se de um universo intermediário, de um microcosmo social dotado de leis próprias (BOURDIEU, 2004b). É um espaço estruturado de posições ou de postos, cujos proprietários dependem de suas posições dentro desses espaços e que podem ser analisados independentemente das características dos seus ocupantes, mas, em parte, essas características são determinadas pelos seus ocupantes (BOURDIEU, 2003).

Neste sentido, e, como bem interpreta Catani (2011), em Bourdieu,

A noção de campo social substitui a de sociedade, pois para ele, uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias, específicas, com interesses e disputas irreduzíveis ao funcionamento de outros campos. (CATANI, 2011: 192).

Para Bourdieu existem leis gerais dos campos, de modo que cada campo apresenta leis de funcionamentos invariantes e específicas. O conhecimento das leis específicas de um determinado campo pode fazer avançar “o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se especificam em função de variáveis secundárias” (BOURDIEU, 2003: 119). É por isso que, para o autor, a ideia de uma teoria universal não é descartada já que para ele é possível usar o que se aprende sobre o funcionamento de cada campo particular para

38 Catani (2011), localiza a emergência das elaborações de Bourdieu à propósito da noção de campo no início da década de 1960, a partir do resultado “da convergência entre reflexões desenvolvidas em seminários de pesquisa sobre a sociologia da arte por ele dirigida na *École Normale Supérieure* e uma leitura do capítulo sobre sociologia da religião de *Economia e Sociedade*, de Max Weber. Foi a partir de então que seus trabalhos orientaram-se para a análise de diferentes campos, muito situados na esfera da vida simbólica.” (CATANI, 2011: 193).

interrogar e interpretar outros campos (BOURDIEU, 2003)³⁹.

A apropriação da noção de campo de Bourdieu implica, necessariamente, a mediação da sua interdependência com outras noções elaboradas pelo ele: a noção de *habitus* e a de capital. Pode-se dizer que o edifício teórico de Bourdieu é sustentado pela articulação desses três pilares fundamentais. Negligenciar algum desses pilares é destruir o edifício teórico de Bourdieu, é ainda, interditar qualquer possibilidade séria de apropriação de sua teoria social.

Em seu livro, *Razões Práticas*, ele escreve o que é essencial no seu trabalho.

Em primeiro lugar, uma filosofia da ciência que se poderia chamar de *relacional*, já que atribui primazia às relações. [...]. Também uma filosofia da ação, chamada às vezes de *disposicional*, que atualiza as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura das situações nas quais eles atuam ou, mais precisamente, em sua relação. Essa filosofia, condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais – *habitus*, campo, capital – e que tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*) (BOURDIEU, 1996: 9-10 – itálico no original).

A cada campo (campo econômico, campo jurídico, campo literário, campo religioso, campo científico, etc.) corresponde um *habitus*⁴⁰. Isto é, as estruturas constitutivas de um determinado campo produzem um tipo específico de *habitus*. A incorporação do *habitus* próprio de um campo implica no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo concernente ao campo. O funcionamento do campo depende da existência de alvos de disputa e de pessoas prontas para disputar o jogo e para acreditar na importância do jogo, dotadas de *habitus*, que implica no domínio do sentido do jogo.

Na interpretação de Wacquant (2007), a noção de *habitus*, em Bourdieu, é delineada para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo. Para esse comentador das obras de

39 Para operacionalizar essa ideia, Bourdieu sugere um método de pensar apoiado nas homologias estruturais existentes entre campos diferentes. Trata-se do “raciocínio analógico, que se apoia na intuição racional das homologias (ela própria alicerçada no conhecimento das leis invariantes dos campos) [...]. esse modo de pensamento realiza-se de maneira perfeitamente lógica pelo recurso do método comparativo, que permite pensar relacionalmente um caso particular constituído como em caso particular do possível, tomando como base de apoio as homologias estruturais entre campos diferentes (o campo do poder universitário e o campo do poder religioso por meio da homologia das relações professor/intelectual e bispo/teólogo) ou entre estados diferentes do mesmo campo (o campo religioso na Idade Média e hoje).” (BOURDIEU, 2007: 32-33).

40 *Habitus* é uma noção filosófica que encontra origens no pensamento de Aristóteles e na escolástica medieval. Para saber mais sobre a história do conceito vide (Wacquant, Loïc. Esclarecer o *Habitus*. **Educação e Linguagem**. Ano 10. n. 16. p. 63-71, jul-dez. 2007).

Bourdieu, o *habitus*

é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização na exterioridade e a exteriorização na interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de *disposições* duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente (WACQUANT, 2007: 65-66 *itálico do autor*).

O *habitus* incorporado é uma disposição duradoura, uma espécie de segunda natureza. Apesar de ter o efeito de parecer ser algo natural, espontâneo, não o é, pois se constitui como social. O *habitus* não é inato, ao contrário, é adquirido num processo deliberado e sistemático. Em alguns casos, esse processo não é percebido como tal, pois o sentido do jogo está tão impresso, ou nas palavras do autor, está tão incorporado na consciência e na postura do agente social possuidor do *habitus*, que aparece como uma espécie de segunda natureza⁴¹.

Não por acaso, Bourdieu argumenta que o *habitus* é um “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita” (BOURDIEU, 2003: 125). Portanto, o *habitus* é adquirido por meio da interação social, ou melhor dizendo, pela interiorização das estruturas sociais que se refletem no modo como o indivíduo – ou melhor dizendo “agente social” – percebe, sente, pensa e age de uma determinada forma a partir de uma determinada circunstância. Isto significa dizer que o *habitus* permite que o agente aja sem que para isso precise fazer cálculos conscientes, pois o *habitus* implica a formação de

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983b: 60-61).

Com efeito, não é legítimo dizer que o *habitus* limita-se ao condicionamento das estruturas mentais às estruturas sociais, ao contrário, ele designa um princípio de ação já que

41 Uma analogia bem interessante do conceito de *habitus* em Bourdieu é dada por Thiry-Cherques (2006), para o qual o *habitus* funciona como “uma espécie de programa, no sentido da informática, que todos nós carregamos” (THIRY-CHERQUES, 2006: 34), já que em Bourdieu, lembra o autor “O *habitus* é o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências. (Ibid.)

corresponde, ao mesmo tempo, às estruturas estruturadas na mente, nos corpos (disposições internalizadas) e são estruturantes, pois são geradores de práticas e representações. Como bem interpreta Azevedo (2003), o *habitus* “é a interiorização de estruturas objetivas das [...] condições de classe ou de grupo sociais que gera estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos de reprodução social” (AZEVEDO, 2003: 02)⁴².

A incorporação do *habitus* supõe a incorporação de capital que, como já foi anunciado, é outra noção fundamental da teoria social de Bourdieu. A noção de capital do autor não está restrita ao econômico que, como se sabe, corresponde ao acúmulo de bens materiais, ao contrário, trata-se de uma noção ampliada que se estende aos domínios da economia dos bens não materiais, ou seja, dos bens simbólicos. São eles: capital social, capital cultural, capital simbólico.

Cada campo social apresenta uma forma dominante de capital de modo que a hierarquia correspondente a cada campo se estrutura a partir do domínio da maior ou menor detenção do capital específico de cada campo. Assim, por exemplo, no campo da produção econômica o capital específico corresponde a posse de bens materiais (dinheiro, patrimônio, capital de giro), enquanto que no campo das produções culturais e simbólicas, como por exemplo, o campo cultural, o campo científico, o campo intelectual, a forma de capital que vale se reveste de um caráter não material, pois são simbólicos, mas altamente distintivos (autoridade científica, reconhecimento, etc.).

Para Bourdieu é a forma específica de capital que move as lutas no interior de cada campo. Tais lutas são, ao mesmo tempo, engendradas e dependentes da posição que o agente ocupa no espaço da estrutura objetiva do campo. Segundo ele, os agentes, em estado de concorrência, desenvolvem estratégias de conservação ou estratégias de subversão a depender das suas

42 Azevedo (2003) ao discorrer sobre algumas críticas de autores brasileiros destinadas a Bourdieu, extrai do livro *A Reprodução* – livro que rendeu o título pejorativo de crítico-reprodutivista a Bourdieu, uma poesia que demonstra a inconsistência das críticas. Trata-se de uma poesia de Robert Desnos, utilizada por Bourdieu como epígrafe desse polêmico livro. Vale destacá-la aqui, pois tal poesia demonstra que, em Bourdieu, é a partir da ação (disposições adquiridas) que se pode transformar uma dada situação de reprodução. “O Capitão Jonathan, com a idade de dezoito anos, captura, um dia, um pelicano em uma ilha do Extremo Oriente. O pelicano de Jonathan, na manhã, põe um ovo totalmente branco e desse ovo sai um pelicano que se parece espantosamente com o primeiro pelicano. E o segundo pelicano põe, por sua vez, um ovo também branco de onde sai, inevitavelmente, um outro do mesmo jeito. Isto pode durar muito tempo se, antes, não for feita uma omelete (BOURDIEU apud AZEVEDO, 2003: 01- adaptado pela autora). Logo, a reprodução em um determinado campo pode ser cessada à medida em que há agentes dotados do *habitus* próprio do campo e que mobilizam estratégias para a sua revolução.

posições na estrutura objetiva do campo (BOURDIEU, 1983a). A postura e os esforços correlatos às estratégias dos agentes no interior do campo são mobilizados a partir do objetivo de defender/conservar (dominantes) ou conquistar/revolucionar (dominados) uma determinada posição dominante na estrutura da hierarquia constitutiva do campo. Essa posição dominante, como bem clarifica Garcia (1996), “se expressa no poder de definir os critérios e o monopólio do exercício legítimo de uma determinada atividade cultural ou científica” (GARCIA, 1996: 66).

As estratégias de atuação que demandam, ao mesmo tempo, tanto o *habitus* dos agentes em relação ao campo quanto o montante do capital simbólico acumulado são entendidas por Bourdieu como ações revestidas de interesse, intencionalidade e finalidade sem serem, necessariamente, percebidas como tais, ou seja, as estratégias dos agentes não demandam o planejamento estratégico e o cálculo racional das ações, mas sim implicam no domínio do sentido do jogo.

Neste sentido, quanto mais o *habitus* do agente estiver impregnado do senso do jogo mais ele terá condições de lutar pelo capital/específico que constitui-se como alvo de disputas no jogo. Desta forma, as estratégias são o resultado daquilo que Bourdieu chama de 'senso prático', quer dizer: do conhecimento das regras imanentes ao jogo.

A tradução de Garcia (1996), de um fragmento do texto original francês intitulado *Avenir de Classe Et Causalité du Probable* de autoria de Bourdieu, tem o mérito de tornar acessível as palavras do autor sobre sua noção de estratégia entendidas como ações que têm a particularidade de serem

... razoáveis sem serem o produto de um raciocínio proposital ou, com mais razão, de um cálculo racional; motivadas por um tipo de finalidade objetiva sem serem conscientemente organizadas em relação a um fim explicitamente constituído; inteligíveis e coerentes sem serem o produto de uma intenção inteligente ou de uma decisão deliberada; ajustadas ao futuro sem serem o produto de um projeto ou de um plano (BOURDIEU apud GARCIA, 1996: 66).

Voltando a questão do conceito de capital, pode-se ainda referir que, Bourdieu, ao defender a existência de vários tipos de capital, revela que os mecanismos de dominação não estão, exclusivamente, sob os domínios da economia, mas também sob o domínio dos sistemas simbólicos que também exercem poder de dominação. Para Bourdieu, num estado de campo é

possível perceber o poder de dominação em toda a parte. E é fácil reconhecer esse poder tendo em vista o econômico, no entanto, Bourdieu, alerta que é necessário saber descobrir o poder “onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado [...] o poder simbólico é, com efeito esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2007: 07-08).

Nesta linha de pensamento, pode-se dizer que o universo da produção do conhecimento científico é também um universo de produções simbólicas, de poder simbólico. Neste sentido, a noção de campo científico de Bourdieu mostrou-se pertinente para a pesquisa na medida que tem potencial para entender as verdades do mundo científico, especialmente, as verdades mais ínfimas que subjazem à produção e distribuição do conhecimento que, no caso do Brasil, é efetivada sob o comando do sistema brasileiro de pesquisa acadêmica. Tal sistema envolve as universidades e seus programas de pós-graduação, as agências reguladoras e financiadoras das pesquisas acadêmicas, as associações públicas ou privadas de pesquisas, entre outras instâncias.

1.3.1 A noção de campo científico: extraindo instrumentos de análise

O universo da ciência está subjugado as mesmas leis gerais da teoria dos campos, porém, tais leis assumem formas específicas no interior desse universo que Bourdieu denomina de Campo Científico. Nas palavras de Bourdieu, “o universo 'puro' da mais 'pura' ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas” (BOURDIEU, 1983a: 122). Assim, segundo ele, o campo científico

... é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparavelmente, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (Ibid.: 122-123)

Interessa para este trabalho, justamente, essas formas específicas do funcionamento do campo científico que, compreendidas em consonâncias com as formas de funcionamento invariantes

relativas a todos os outros campos, tem o efeito de elucidar que no campo das produções acadêmicas existe um sistema de classificação em vigor que trata determinados temas/objetos, teorias, métodos como “dignos” ou “indignos” de demandar o interesse e os investimentos dos agentes. Na realidade esse sistema de classificação nem sempre – para não ir ao extremo de dizer nunca – aparece de forma explícita. Ele corresponde àquilo que já foi mencionado acima, ou seja, ao sistema simbólico, no qual o poder de imposição das coisas boas de se dizer, e de se consumir se expressa de modo quase irreconhecível.

Para Bourdieu, no campo das produções ideológicas, o poder simbólico “é um poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica) {sic} graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário” (BOURDIEU, 2007: 14). Para o autor, a bancarrota desse poder demanda a tomada de consciência do arbitrário, isto é, “a revelação da verdade objetiva e o aniquilamento da crença” (Ibid.). E isso se faz, segundo ele,

na medida em que o discurso heterodoxo destrói as falsas evidências da ortodoxia, restauração fictícia da doxa, e lhe neutraliza o poder de desmobilização, que ele encerra um poder simbólico de mobilização e de subversão, poder de tornar actual o poder potencial das classes dominadas (BOURDIEU, 2007: 15).

Assim como outros campo sociais, o campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse. Trata-se de um interesse que não pode ser percebido segundo formas convencionais do uso do léxico, como por exemplo, aspirações, motivações, etc. (BOURDIEU, 2004c). Isto porque o interesse que interessa ao campo científico aparece, sempre, sutilmente como um interesse pelo desinteresse. Nas palavras de Bourdieu (2004b) “o interesse 'puro', desinteressado, é um interesse pelo desinteresse, forma de interesse que convém a todas economias antieconômicas, nas quais, de alguma maneira, é o desinteresse que 'compensa' ” (BOURDIEU, 2004b: 31).

Essa percepção da forma e do conteúdo específico do interesse científico se coloca para Bourdieu como “um instrumento de ruptura com uma visão encantada, e mistificadora, das condutas humanas [inclusive daquelas empreendidas nos] universos que são, por excelência, lugar de desinteresse (pelo menos na representação daqueles que dele participam), como é o mundo intelectual” (BOURDIEU, 2004c: 137). Ao revelar os interesses simbólicos que estão na base e no interior desse universo, Bourdieu, suscitou, segundo sua própria auto-análise, “o

furor e o horror” (Ibid) daqueles que participam do mundo científico e que insistem em propagar a imagem irenista da ciência⁴³.

Para Bourdieu, o interesse científico tem sempre uma dupla face: o interesse cognitivo/intrínseco e o interesse político/extrínseco. Apesar de conceber essa dupla face como uma especificidade do campo científico, o autor considera irrelevante fazer distinção entre interesses propriamente científicos/cognitivos e interesses propriamente sociais/políticos. Isto porque, para ele “Reciprocamente, os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos” (BOURDIEU, 1983a: 124).

Desta forma, toda e qualquer distinção entre interesse intrínseco e extrínseco, assim como, entre o que é importante para o pesquisador determinado e o que é importante para os outros pesquisadores é, para Bourdieu, uma distinção “artificial e mesmo impossível” (Ibid.: 125). Bourdieu sustenta a argumentação sobre a incoerência dessa distinção, recorrendo a Fred Reif

Um cientista procura fazer as pesquisas que ele considera importantes. Mas a satisfação intrínseca e o *interesse não são suas únicas motivações*. Isto transparece quando observamos o que acontece quando um pesquisador descobre uma publicação com os resultados a que ele estava quase chegando: fica quase transtornado, ainda que o *interesse intrínseco* de seu trabalho não tenha sido afetado. Isto porque seu trabalho *não deve ser interessante somente para ele, mas deve ser também importante para os outros* (Ibid.: 125 – itálico do autor).

Disto resulta dizer que a percepção daquilo que é importante (temas prestigiosos, métodos consagrados, etc.) supõe a percepção daquilo que “tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros, portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante ao olhos dos outros” (Ibid.). Neste sentido, para o autor,

... a tendência dos pesquisadores a se concentrar nos problemas considerados como os mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante. A intensa competição assim desencadeada tem todas as chances de determinar uma baixa nas taxas médias de lucro material e/ou simbólico e, conseqüentemente, uma migração de pesquisadores em direção a novos objetos menos prestigiados, mas em torno dos quais a

43 Para utilizar uma expressão de Boaventura de Souza Santos, pode-se dizer que a defesa da imagem positiva, altamente irenista da ciência acredita e propaga que a “ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo” (SANTOS, 2006: 02).

competição é menos forte (Ibid.)⁴⁴.

O campo científico é um espaço de circulação de duas espécies de capital simbólico: capital específico “puro” e capital “institucional ou político”. A aquisição e capitalização dessas espécies distintas de capital científico conferem, aos seus detentores, formas também distintas de poder dentro do campo científico, são eles: poder de natureza “específica” e poder de natureza “temporal”.

Os detentores da primeira forma de poder são aqueles que mais acumulam a espécie de capital científico “puro”, pois está relacionado com as contribuições do pesquisador ao progresso da ciência: invenções, descobertas, publicações “especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos, portanto aptos a conferir prestígio à moda de bancos de crédito simbólico” (BOURDIEU, 2004b: 36).

Enquanto que os detentores da segunda forma de poder são aqueles que acumulam mais a espécie de capital científico “institucional”, pois está relacionado com as “estratégias políticas (específicas) que têm em comum o fato de todas exigirem *tempo* – participação em comissões, bancas (de teses, concursos), colóquios mais ou menos convencionais no plano científico, cerimônias, reuniões etc.) (BOURDIEU, 2004b: 36 – grifo do autor).

Bourdieu considera muito difícil que o pesquisador consiga acumular as duas espécies de capital científico,

Por razões práticas, o acúmulo das duas espécies de capital é [...] extremamente difícil. E, podem-se caracterizar os pesquisadores pela posição que eles ocupam nessa estrutura, isto é, pela estrutura de seu capital científico ou, mais precisamente, pelo peso relativo de seu capital “puro” e de seu capital “institucional”: tendo, num extremo, os detentores de um forte crédito específico e de um frágil peso político e, no extremo oposto, os detentores de um forte peso político e de um frágil crédito científico (BOURDIEU, 2004b: 38).

44 Esse ponto é essencial para a compreensão da hierarquia de temas e métodos que orientam os investimentos intelectuais no campo da produção do conhecimento. Como complementação das ideias sugere-se a leitura de (PIERRE Bourdieu, Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUERIA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de Educação**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998: 33-38).

No entanto, o autor não exclui a possibilidade do acúmulo das duas espécies de capitais, mas ressalta que a posse de capital de peso político tem muito mais chances de viabilizar a posse de capital de crédito puro do que o contrário. Isto porque a ocupação de cargos institucionais pode assegurar condições para a conversão do capital científico institucional em capital científico puro. No caso deste trabalho, as especificidades do espaço analisado demonstram que o capital institucional ou político viabiliza o acúmulo do capital específico puro.

1.3.2 A Sociologia Reflexiva: extraindo um modo de pensar relacional

A questão do método é um problema central da abordagem sociológica de Pierre Bourdieu. É o que demonstra o esforço de clarificação metodológica do autor sempre presente em seus textos e de forma mais incisiva em *A Profissão de Sociólogo - Preliminares Epistemológicas*, e em *O Poder Simbólico*, especialmente, o capítulo *Introdução a uma sociologia reflexiva*.

Como já foi explicitado, o primeiro preceito do método de pensar defendido e propagado por Bourdieu diz respeito ao rompimento com o modo de pensar realista ou substancialista. Esse autor, ao propor a deformação da expressão de Hegel “o real é racional” para “o real é relacional” (BOURDIEU, 2007: 28), chama a atenção para a necessidade de se capturar as relações que se materializam nos espaços sociais, ou seja, nos campos. Não por acaso, o autor escreve que a noção de campo

... é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas de pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades (BOURDIEU, 2007: 27).

De acordo com Bourdieu, o pensamento relacional “impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista” (BOURDIEU, 2007: 27). Para tanto, ele elaborou os conceitos campo, *habitus* e capital que viabilizam a análise relacional do real e sua teia de complexidade. Neste sentido, pode-se dizer que a compreensão do método de pensar de Bourdieu implica, necessariamente, a compreensão dessas noções e que o negligenciamento de algumas delas ou o intercâmbio que há entre elas

inviabiliza qualquer possibilidade de apreensão de seu método⁴⁵.

Para além de um conjunto de técnicas e instrumentos, método é, aqui, entendido como um modo de pensar um caso particular do mundo social e as relações nele empreendidas. É, também, um modo de conceber a pesquisa científica como uma “atividade racional” na qual avulta uma ideia realista, desencantada e desmistificadora da prática de investigação. Em Bourdieu (2007), a apreensão da pesquisa como uma “atividade racional”, ainda que não corresponda ao estatuto de virtuosidade que o mundo intelectual tem a tendência de se auto atribuir, é

... talvez a melhor e a única maneira de se evitar decepções muito mais graves – como a do investigador que cai do pedestal, após bastantes anos de automistificação, durante os quais despendeu mais energia a tentar conformar-se com a ideia exagerada que faz da pesquisa, isto é, de si mesmo como investigador, do que exercer muito simplesmente o seu ofício (BOURDIEU, 2007: 18).

Apesar de insistir que “esta postura realista – o que não quer dizer cínica – está orientada para a maximização do rendimento dos investimentos e para melhor aproveitamento possível dos recursos, a começar pelo tempo de que se dispõe”(BOURDIEU, 2007: 18), acredita-se que o maior proveito que se pode retirar da concepção de pesquisa como uma atividade racional não é somente esse alerta de Bourdieu, mas sim, e, sobretudo, é a ruptura com as pré-noções que o autor anuncia como condição fundamental para o trabalho investigativo com pretensões científicas. Para ele, “[u]ma prática científica que se esquece de se pôr a si mesma em causa não sabe, propriamente falando, o que faz” (Ibid.: 35), pois o investigador que deixa em estado impensado o seu próprio pensamento está “condenado a ser apenas instrumento daquilo que ele quer pensar”(Ibid.: 36).

Com efeito, a percepção da prática da pesquisa enquanto uma “atividade racional” fez com que a autora deste trabalho se colocasse diante da “dúvida radical” que, segundo Bourdieu (2007), é necessária para pôr em suspenso todos os pressupostos, operações e instrumentos de pensamentos que são inerentes as estruturas objetivas e subjetivas do sujeito social que investiga, ou seja, suas certezas e preconceitos⁴⁶. Desta forma, o primeiro desafio que a autora deste trabalho esforçou-se para superar foi o de objetivar seu inconsciente (comum e douto)

⁴⁵ Essas noções foram explicitadas na seção anterior.

⁴⁶ Para Bourdieu (2004a), colocar em causa essas certezas e pré-noções demanda um exercício radical de auto-reflexão. Para ele, não basta conhecer o objeto, pois é preciso conhecer também o porquê que tal objeto interessa.

no sentido dado por Bourdieu (2004a, 2004c, 2007), qual seja: “objetivar o sujeito da objetivação”⁴⁷, a fim de controlar as pré-noções tanto as do senso comum popular quanto do senso comum erudito. Antes de demonstrar como se deu esse processo, vale insistir um pouco mais, no sentido desse conceito para Bourdieu.

Pois bem! Para Bourdieu a pesquisa com pretensões científicas tem, necessariamente, um duplo objeto: o empírico, aquele que é aparente/que se quer conhecer; e, a ação particular de objetivar – as disposições ou o *habitus* científico do pesquisador (Bourdieu, 2004c). Ou seja, as disposições estruturadas e estruturantes do sujeito que investiga devem, necessariamente, serem tomadas como objeto para que assim ele não corra o risco de ficar “condenado a ser apenas instrumento daquilo que ele quer pensar” (BOURDIEU, 2007: 36).

Com efeito, a partir do exercício de “*reflexividade reflexa*, capaz de agir não *ex post*, sobre o *opus operatum*, mas *a priori*, sobre o *modus operandi*” (BOURDIEU, 2007: 124), a autora desta dissertação tomou o seu próprio inconsciente como objeto de estudo. Em Bourdieu, o exercício de reflexividade tem o efeito de controlar as pré-noções e os determinismos sociais e históricos que incidem sobre o inconsciente do investigador favorecendo assim a execução de uma “forma específica de vigilância epistemológica” (Ibid.: 123).

Entendida como o trabalho pelo qual a ciência social, tomando a si mesma como objecto se serve das suas armas para se compreender e se controlar, a reflexividade é um meio particularmente eficaz de reforçar as hipóteses de se aceder à verdade ao reforçar as censuras mútuas e ao fornecer os princípios de uma crítica técnica, que permite controlar de forma mais atenta os factores susceptíveis de alterar o sentido da investigação. Não se trata de procurar uma nova forma de saber absoluto, mas de exercer uma forma específica de vigilância epistemológica, a mesma que deve efectuar esta vigilância sobre um terreno em que, os obstáculos epistemológicos são, primordialmente, obstáculos sociais (Ibid., 123).

Em termos práticos, o exercício de reflexividade consiste em depurar as pré-noções enraizadas no pensamento do pesquisador. Bourdieu (2007), explica que o pré-construído está “em toda a parte”, seja no senso comum popular, seja nos códigos do senso comum douto. Isto é, os problemas, os conceitos, as noções classificatórias que o pesquisador utiliza para

47 Ao proferir uma conferência em Estrasburgo, em 1984, sobre o livro *Homo academicus*, Bourdieu forneceu um exemplo concreto de como o trabalho de objetivação do sujeito objetivante é imprescindível no processo de construção do objeto de pesquisa. Essa conferência, ocorrida em razão da publicação do livro *Homus Acadêmicos*, foi transcrita no texto intitulado *Objetivar o sujeito objetivante*, que encontra-se na Segunda Parte do Livro, Coisas Ditas.

conhecer, as noções comuns (profissão, idade, sexo), as noções eruditas (próprias da tradição de uma disciplina), enfim, os modos e os instrumentos de pensamentos devem, necessariamente, ser postos em causa (Bourdieu, 2007) para não incorrer-se no risco de produzir um trabalho de pesquisa com aparência científica, sem o ser realmente.

A autora deste trabalho, no desenvolvimento desse exercício, correu vários riscos dentre eles o de objetivar a sua própria experiência de vida que, diga-se de passagem, não acrescentaria praticidade nenhuma à pesquisa, ao contrário, constituiria naquilo que Bourdieu (2004a) chama de reflexividade “*narcísica*, não só porque esta reflexividade se limita muitas vezes a um retorno complacente do investigador às suas próprias experiências, mas também porque é em si mesma o seu fim e não produz qualquer efeito prático” (BOURDIEU, 2004a: 124).

Desta forma, a objetivação das disposições da autora deste trabalho, no campo científico; as condições sociais de seu pensamento – instrumentos e modos de pensar que utilizava para interpretar o mundo social – inerentes a sua formação inicial de pedagoga; e a sua posição subordinada no campo – próprio da condição de mestranda – foram constantemente postos à prova no processo da pesquisa.

Como foi dito, em Bourdieu, a ruptura como pré-construído é essencial para se processar o trabalho investigativo. Porém, como o próprio autor adverte, tal rompimento não é tarefa fácil, haja visto que na maioria das vezes o pesquisador se interessa por um objeto sem conhecer ou reconhecer o “princípio verdadeiro desse interesse” (Bourdieu, 2007: 30) o que gera, segundo ele, “uma série de perguntas extremamente ingênuas” (Ibid.) que surgem espontaneamente no espírito.

Com efeito, no decorrer de todo o processo de pesquisa e dos ensaios de exposição da mesma foram empreendidos esforços mentais de superação dos pré-conceitos que poderiam ter direcionado a pesquisa de modo reducionista a partir de perguntas ingênuas e espontâneas que, segundo Bourdieu (2007), são absolutamente nocivas ao conhecimento, pois são fundadas em pré-noções (BOURDIEU, 2004a; 2007).

2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA PÚBLICA E EM POLÍTICA EDUCACIONAL: PROGRESSIVAS APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS COM O OBJETO

Na “Sinopse da Discussão” de *Para uma sociologia da ciência*, esboçando um esboço da história social das investigações sobre a produção do conhecimento científico, Bourdieu escreve: “Evocar esta história é, para mim, uma forma de dar uma ideia do estado das interrogações que se colocam a propósito da ciência (sendo o domínio desta problemática o verdadeiro requisito de admissão no universo científico)” (BOURDIEU, 2004a: 18 – parênteses do autor)⁴⁸.

Desse trecho da argumentação de Bourdieu (2004a)⁴⁹ extraiu-se o entendimento de que o trabalho de pesquisa impõe ao investigador o desafio de apreender o capital de conhecimentos acumulados pelo campo disciplinar, ou mais modestamente, pela temática de seu estudo. Neste sentido, e, considerando que a Educação, por apresentar características multidisciplinares, sofre influências de outros campos, este estudo não se furtou de compreender, articuladamente, o estado das interrogações sobre a temática da política educacional e o estado do subdisciplina da política pública no âmbito das Ciências Sociais, mais especificamente, da Ciência Política.

Com base nisto, este capítulo tem como objetivos: a) apresentar a problemática que gira em torno do conceito de política pública (HÖFLING, 2001); (MATIAS-PEREIRA, 2010); (RUA, 2009); (SOUZA, 2003b); b) fornecer uma sistematização dos debates contemporâneos sobre a constituição do campo de pesquisa da política pública e do balanço realizado por pesquisadores a propósito da produção intelectual de políticas públicas (ARRETCHE, 2003); (MELO, 1999); (REIS, 2003); (SOUZA, 2003a); e, c) apresentar um panorama sobre as discussões da produção do conhecimento em política educacional (AZEVEDO; AGUIAR

48 Requisito de admissão é um conceito utilizado por Bourdieu para referir-se ao capital científico incorporado que se tornou o sentido do jogo de um determinado campo. Ele explica que o estatuto do requisito de admissão apresenta duas dimensões, a saber: a competência e a apetência. A competência é definida por ele para além do domínio dos conhecimentos, dos recursos acumulados no campo, ou seja ele entende a “competência como recurso teórico-experimental materializado, tornado sentido do jogo ou *habitus* científico como domínio prático de vários séculos de investigações e de dados da investigação”. Já a apetência diz respeito “a *libido scientifica*, a *illusio*, crença não só naquilo que está em jogo, mas também no próprio jogo, ou seja, no facto de o jogo valer a pena ser jogado [...] a crença no jogo, que implica entre outras coisas, a submissão sem obrigação ao imperativo do desinteresse.” (BOURDIEU, 2004a: 74-75).

49 Para conhecer toda a argumentação vide a Introdução e o capítulo I “Sinopse da Discussão” de BOURDIEU, Pierre. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa. Edições 70. 2004a. p. 11-49).

2001a, 2001b); (MAINARDES, 2006, 2009); (SANTOS, 2008); (TELLO, 2011, 2012); (WITTIMAN; GRACINDO, 2001).

A estratégia de exposição das ideias, deste capítulo, consiste em:

- evidenciar a problemática que gira em torno do conceito de política pública;
- fornecer os resultados das reflexões a propósito da produção do conhecimento em políticas públicas no âmbito das Ciências Sociais, mais especificamente, da Ciência Política;
- fornecer os resultados das pesquisas sobre a produção do conhecimento em política educacional, de modo a evidenciar os avanços e os limites desse subcampo de pesquisa acadêmica dentro do campo científica da Educação.

2.1 SOBRE O CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA

Quem se dedica ao estudo de políticas públicas sabe que está diante de um tema candente e teoricamente polêmico, a começar pela sua definição, ou no plural, pelas suas definições. Souza (2003b), ao abordar a problemática da definição do conceito de política pública, esclarece que:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “ o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2003b: 12-13 – itálico da autora.).

No entanto, embora a literatura especializada revele uma variedade e, até mesmo, divergências quanto a definição do conceito de política pública é possível perceber que existe certo consenso quanto ao que vem a ser o objeto de estudo de política pública, qual seja: o

Estado em ação⁵⁰, isto é, “o estudo de programas governamentais, particularmente suas condições de emergência, seus mecanismos de operação e seus prováveis impactos sobre a ordem social e econômica” (ARRETCHE, 2003: 08). Na realidade o “objeto da análise de política envolve uma grande teia de atividades, **todas elas relacionadas direta ou indiretamente com a análise das causas e consequências da ação governamental**” (MATIAS-PEREIRA, 2010: 185 – grifo nosso), e também, da ação do Estado.

Isto não significa dizer que os investimentos de pesquisas e estudos acadêmicos em política pública reduzam-se à análise da ação governamental em termos de programas e projetos implantados e implementados. Esta questão será melhor trabalhada no próximo item, mas vale adiantar, para este momento, a reflexão de Höfling (2001) sobre os aspectos que devem ser considerados na análise de política pública, pois dessa reflexão é possível extrair alguns conceitos fundamentais para este trabalho.

Segundo Höfling (2001), as análises das políticas implementadas por um governo, principalmente, as políticas sociais entendidas como (educação, saúde, habitação, saneamento, etc) devem, necessariamente, levar em consideração a relação entre o Estado e as políticas sociais que o mesmo implementa em determinado período histórico⁵¹.

Destarte, a autora argumenta que o conceito de Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que concebem e implementam as políticas públicas. Para ela,

... é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001: 31).

50 Essa demarcação sobre o objeto de estudo de política pública foi dada pelos franceses Bruno Jobert e Pierre Müller, em 1987, quando da publicação do livro *L' état em action*, considerado, hoje, uma obra-prima e um dos mais influentes livros que compõem o capital de conhecimentos desse subcampo. Na realidade, o título sugere o objeto de estudo dessa subdisciplina. A referência completa dessa obra é: (JOBERT, Bruno & MÜLLER, Pierre. **L' état em action**. Paris, PUF. 1987.).

51 É sempre bom lembrar que em um Estado neoliberal o conceito de público é considerado um mal para a sociedade. O neoliberalismo defende a diminuição do investimento público nos diversos segmentos sociais (educação, saúde, aposentadorias etc.). Na perspectiva neoliberal a força reguladora do Estado é minimizada em função da liberdade nas relações mercantis.

Outro ponto importante da reflexão de Höfling (2001), para este trabalho, diz respeito a necessidade de se conhecer as concepções teóricas que subjazem as propostas de políticas públicas. A autora sugere que as análises sobre as políticas públicas não podem ficar restritas aos instrumentos de avaliação e medição das mesmas. Devem, para além disso, se “referir as ‘questões de fundo’, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer” (HÖFLING, 2001: 30).

As ‘questões de fundo’, as quais a autora se refere, dizem respeito a concepção de sociedade, de mundo e de política que embasam as propostas de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. Para ela, na análise de políticas públicas é imprescindível verificar quais são essas concepções, isto é, quais são as correntes teóricas que fundamentam a implementação de uma política pública.

As políticas sociais se referem as ações que determinam o padrão de proteção social implementados pelo Estado voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. O Estado organiza-se de modo a mediar a vida em sociedade tendo em vista que as relações sociais são marcadas por interesses distintos e muitas vezes antagônicos. Isto significa dizer que a vida social é essencialmente permeada por conflitos de interesses (HÖFLING, 2001; RUA, 2009).

Espera-se ter deixado claro, até aqui, algumas noções elementares sobre o conceito de política pública. O próximo passo é apresentar uma síntese das discussões do campo das Ciências Sociais sobre a problemática da produção intelectual em política pública para em seguida focar no debate da produção do conhecimento em política educacional.

2.2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA PÚBLICA⁵²

A política pública enquanto campo de estudos e pesquisas acadêmicas surgiu no início do século XX, nos EUA, como um ramo da ciência política. Porém, nesse período, poucas universidades instituíram departamentos específicos de políticas públicas, entre elas, destacam-se as Universidades de Chicago e Harvard, mais especialmente, os departamentos de sociologia, ciência política, economia e administração pública (MELO, 1999). As tentativas de institucionalização da área fundavam-se no suposto das virtudes do *good government* e, também na cultura política do *limited government* (MELO, 1999)⁵³. Não por acaso, os estudos de políticas públicas expressam certa “americanização” das expressões e estilos de análise.

Apesar de ter tido origem no início do século XX, esse campo de estudos ganhou impulso e crescimento apenas nas últimas décadas. Segundo Souza (2003a), tal desenvolvimento é resultante da combinação de três fatores, são eles:

O primeiro, foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. A partir dessas políticas, o desenho, a execução e a análise de políticas públicas, tanto as econômicas como as sociais, assim como a busca de novas formas de gestão, ganharam maior visibilidade. O segundo fator, é que novas concepções sobre o papel dos governos ganharam hegemonia e políticas keynesianas, que guiaram a política pública do pós-guerra, foram substituídas pela ênfase no ajuste fiscal. Este, implicou a adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e em restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. Essa agenda passou a dominar corações e mentes a partir dos anos 80, em especial em países com longas e recorrentes trajetórias inflacionárias, como os da América Latina. O terceiro fator, mais diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, provém do fato de que a maioria desses países, em especial os da América

52 No curso do levantamento dos trabalhos acadêmicos sobre a temática da produção do conhecimento em política pública, no âmbito das ciências sociais, localizou-se um artigo publicado em 1999 sobre produção intelectual da área de política pública de autoria de Melo. Localizou-se, também, dois dossiês que versam sobre os avanços e os limites da produção do conhecimento na subdisciplina de política pública. Um publicado pela Revista Brasileira de Ciências Sociais em 2003; e outro pelo Caderno CRH (Revista Quadrimestral de Ciências Sociais) também em 2003. De modo geral, esses trabalhos trazem para o debate a problemática da acumulação do conhecimento na subdisciplina de políticas públicas e suscitam questões epistemológicas e práticas que, também, podem ser direcionadas à especificidade da política educacional. Acredita-se que a apropriação do conteúdo desses debates colaboraram para a construção de um modo de pensar o problema da pesquisa trazida nesta síntese.

53 *Good government* significa “Bom Governo”, dentro de uma perspectiva que associa capacidade de governança aos resultados positivos do desenvolvimento econômico. *Limited government* expressa a limitação do governo na interferência da sociedade civil. As duas expressões são vinculadas ao liberalismo e a defesa dos preceitos do Estado mínimo.

Latina, não conseguiu equacionar, ainda que minimamente, a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população. (SOUZA, 2003a: 12)⁵⁴.

No caso do Brasil, a produção do conhecimento em políticas públicas no âmbito da academia começou a vislumbrar a possibilidade de institucionalização com a criação, em 1984, do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas (NEPP) da Universidade Estadual de Campinas que, diga-se de passagem, foi a primeira instituição universitária brasileira voltada para a análise de políticas públicas. E, também, com a instituição, em 1983, do Grupo de Trabalho em Políticas Públicas dentro da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs). A criação dessas instituições representou passos importantes para a gradativa consolidação da comunidade de pesquisadores universitários que se ocupam da temática no país (MELO, 1999).

A história da acumulação do conhecimento em políticas públicas evidencia três vias de produção: uma no âmbito da academia, outra correspondente aos centros de pesquisas independentes e uma terceira internalizada no aparelho do estado. Sobre essa questão, Melo (1999), sustenta – com base em um mapeamento das instituições governamentais criadas para desenvolver pesquisas de políticas públicas no Brasil⁵⁵ – que o fato das instituições governamentais terem tido, durante algum tempo, o monopólio do acesso às informações e dados públicos relevantes, explica a “prevalência de burocracias públicas na produção de análises sobre políticas” (MELO, 1999: 66 – nota de rodapé).

O crescimento dos estudos, pesquisas e debates sobre as políticas públicas é um fato incontestado de modo que a expansão da área pode ser averiguada mediante indicadores que não deixam dúvidas quanto a legitimidade de sua institucionalização. Segundo Arretche (2003)

É inegável o recente crescimento dos estudos na área de políticas públicas no Brasil. Multiplicaram-se as dissertações e teses sobre temas relacionados às políticas governamentais; disciplinas de “políticas públicas” foram criadas ou inseridas nos programas de graduação; nos programas de pós-graduação, criaram-se linhas de pesquisa especialmente voltadas para esse

54 Percebeu-se na revisão da literatura que a vinculação entre o crescimento da produção do conhecimento em política pública com o contexto sócio-político iniciado após o final da década de 1980 é uma regularidade entre os estudos das pesquisas das pesquisas. Isto porque trata-se de um período marcado por grandes transformações na relação estado e sociedade. Transformações, que de um modo ou de outro, convocaram a academia e os intelectuais à discussão dos problemas sociopolíticos.

55 É o caso da Fundação para o Desenvolvimento Administrativo (Fundap) em São Paulo, e do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA).

campo do conhecimento; agências de fomento à pesquisa criaram linhas especiais de financiamento para as investigações nessa área (ARRETCHE, 2003: 07).

Todavia, segundo essa autora, “para que os trabalhos se constituam em efetiva contribuição ao conhecimento” (ARRETCHE, 2003: 08) é necessário ir além da institucionalização. Ela afirma, fundamentada em Kuhn (1976), que a condição para o desenvolvimento de um campo disciplinar é a aquisição de um “corpo de crenças metodológicas e teóricas comuns que orientem a seleção e avaliação crítica dos fatos relevantes a serem observados” (KUHN apud ARRETCHE, 2003: 08).

Para essa autora, “as abordagens teóricas e os métodos de investigação têm recebido escassa atenção no debate dessa área de pesquisa (ARRETCHE, 2003: 08)⁵⁶. Segundo ela, a comunidade de pesquisadores brasileiros da área ainda “tem muito a fazer” quanto a definição das “questões legítimas de investigação, bem como dos procedimentos e técnicas aceitáveis para a constituição do próprio objeto de investigação” (Ibid)⁵⁷.

Para oferecer uma ideia mais clara sobre as dificuldades do subcampo de investigação da política pública, vale destacar um trecho de Melo (1999) que, após citar Nelson (1996), acrescenta uma nota sobre a dificuldade de conceber a política pública enquanto disciplina acadêmica.

Para Nelson (1996, p. 556), 'a história do campo de políticas públicas é mais a história de um discurso do que de uma disciplina convencional composta de idéias {sic} mais instituições, revistas, e controle de recursos essenciais. Na realidade, a ausência nessa área de um aparato material característico de um campo intelectual é um achado notável de pesquisa'. Na ausência desse aparato, dificilmente pode-se falar em disciplina acadêmica no sentido literal de um comunidade que exerce controle (“disciplina”) sobre padrões de qualificação profissional, qualidade da produção e conduta de seus membros, além do controle dos recursos organizacionais como o acesso a carreiras (MELO, 1999: 63).

Ainda sobre as dificuldades e desafios desse subcampo, Melo (1999) coloca em relevo a acumulação insuficiente do conhecimento sobre políticas públicas. Segundo ele “Não se trata de postular, de forma *naive*, uma acumulação linear de conhecimento, mas de uma desejável

56 À título de adiantamento, pode-se dizer que esse problema também é encontrado no subcampo setorial da educação. Sobre essa questão, vide (MAINARDES, 2009; 2011).

57 Sobre a legitimidade dos objetos e problemas de pesquisa ver BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro:, Bertrand Brasil, 2009.

cumulatividade no interior de um programa *normal* de pesquisa (no sentido kuhniano), envolvendo a comunidade de pesquisadores” (MELO, 1999: 90)⁵⁸.

Desse desafio desdobra-se outro, qual seja: o da necessidade de superar o acúmulo horizontal da produção do conhecimento em decorrência da diversificação de objetos empíricos “sem que se observe um fortalecimento “vertical”, especificamente analítico, da produção” (MELO, 1999: 91). Na realidade, tal desafio tem como causa a característica interdisciplinar que marca esse subcampo. Segundo Melo (1999), “o caráter interdisciplinar da produção intelectual é fator de fragmentação organizacional da comunidade científica”. Eis uma citação retirada da interpretação de Souza (2003b) que ao ratificar a análise de Melo (1999) acrescenta que:

... sendo a área de política pública subdividida em várias subáreas, esses estudos focalizam, em geral, aspectos determinados de uma política pública. Isto porque a disciplina abarca, no mínimo, análises sobre a identificação do problema que vai ou não se transformar em uma política, ou seja, a definição da agenda (*agenda setting*), a formulação da própria política, sua legitimação, gestão, implementação e avaliação. Assim, a existência de muitos estudos setoriais, que transitam por várias áreas do conhecimento, e não apenas pela ciência política, aliados às subáreas nas quais a análise de políticas públicas se desdobra, é de essência mesma da disciplina no Brasil, pois ela assumiu uma formação que mais gira em torno de áreas temáticas do que de grupos de pesquisa (SOUZA, 2003b: 16).

O problema da proximidade do subcampo de políticas públicas com os órgãos governamentais, também é outro desafio a ser superado. Para Melo, tal proximidade “enseja um risco duplo: a possibilidade de a dimensão analítica ser subsumida em análises normativas e prescritivas, e de a agenda de pesquisa ser “pautada” pela agenda de governo” (MELO, 1999: 91).

A política pública – enquanto universo de pesquisa acadêmica – carece de um capital de conhecimentos teórico-metodológicos capaz de lhe concernir legitimidade e autonomia. Uma das causas dessa carência é o fato desse subcampo carregar consigo “uma tradição metodológica, de temas e teorias muito difusa” (SOUZA, 2003b: 16).

Ainda sobre os desafios que o subcampo de políticas públicas tem à enfrentar para se constituir num campo disciplinar, Arretche (2003) ressalta – aquilo que numa perspectiva de

58 Como já foi visto no capítulo anterior a recorrência a Kuhn indica uma concepção de ciência baseada nas noções de ciência normal/paradigma e ciência revolucionária/mudança de paradigma.

análise bourdieusiana poderia se chamado de “heteronomia”⁵⁹ desse subcampo, ou seja, a frágil autonomia dessa área de estudos frente as imposições de outros campos, mais especificamente, do campo governamental.

De todo modo, para a autora a suscetividade da área às disposições governamentais implicam no seu enfraquecimento enquanto campo disciplinar autônomo. Segundo Arretche (2003), “a subordinação da agenda de pesquisa à agenda política é potencialmente maior na área de políticas públicas do que em outras áreas do conhecimento devido à proximidade da disciplina com os órgãos do governo”. O risco dessa situação, alerta a autora recorrendo a Lowi é, “nos tornar aquilo que estudamos” (LOWI apud ARRETCHÉ, 2003: 09). Neste sentido, a autora enfatiza que,

... os temas de pesquisas na área têm estado fortemente, subordinados à agenda política do país. Isto é, o conteúdo da produção acadêmica (teses, artigos e pesquisas) tem sido, em boa medida, a avaliação dos resultados alcançados pelas políticas em voga ou a atualização da informação existente sobre programas já consolidados (ARRETCHÉ, 2003: 8-9).

A subordinação da agenda de pesquisa à agenda política governamental encontra explicação na história brasileira dos estudos de políticas públicas que, durante muito tempo, foram desenvolvidos dentro dos contornos do aparelho do estado e do monopólio das informações e dados públicos pelas instituições governamentais (MELO, 1999).

Ainda sobre os temas de pesquisa, Souza (2003b) – em sua análise sobre o “estado do campo” dessa subdisciplina no Brasil – chama a atenção para outro aspecto que dificulta a acumulação do conhecimento, qual seja: a proliferação de estudos sobre o mesmo tema que, via de regra, são temas muito específicos em detrimento de estudos sobre temas mais gerais como, por exemplo, o da “burocracia” – que é um tema necessário para se compreender a implementação das políticas (SOUZA, 2003b: 17).

Em muitos casos, alerta Souza (2003b), a escolha do tema da pesquisa é determinada pelo “interesse particular, sem que se pese uma perspectiva propriamente acadêmica.” (Ibid.:16).

59 Perspectiva de análise que, diga-se de passagem, não é o caso da autora que, como já foi sinalizado, assume uma visão kuhniana do mundo científico. Vale ressaltar que, no sentido dado por Bourdieu (2004a) “a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente.” Em contrapartida, a autonomia do campo é, segundo ele “a sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob um forma específica as pressões ou as demandas externas”. (BOURDIEU, 2004a: 22 – itálico do autor.)

Nesta direção, a autora sugere uma postura mais “direta” para os orientadores de pesquisa, pois para ela a “chave para avançarmos na questão dos temas de pesquisa, do conhecimento cumulativo e da formação de grupos de pesquisas pode estar mais nos orientadores do que nos mestrandos e doutorandos” (SOUZA, 2003b: 17).

Segundo Souza (2003b), a literatura mais recente de políticas públicas classifica os estudos em primeira e segunda geração. A primeira geração de trabalhos concentrou o foco das análises nos fracassos das políticas, pouco contribuindo para o campo. Tais trabalhos acadêmicos, partiram do pressuposto de que a formulação e a implementação de políticas públicas são processos exclusivamente racionais e lineares, desvinculados dos processos políticos. Para a autora, a primeira geração de estudos foi muito influenciada pela tentativa de se separar o mundo do governo e da administração pública do mundo da política (SOUZA, 2003b). A segunda geração, a qual a autora acredita que “estejamos entrando”, deve caminhar rumo ao “desenvolvimento de tipologias analíticas, e concentrar esforços no sentido de identificar as variáveis que causam impactos sobre os resultados das políticas públicas” (Ibid: 17)⁶⁰.

Três anos depois da publicação dos dois dossiês, Souza amplia sua análise sobre a temática da produção do conhecimento em políticas públicas e lança o artigo *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Os contributos da análise de Souza (2006) para o universo de pesquisa sobre a produção do conhecimento em políticas públicas são vários, dentre eles destacam-se o apanhado geral que a autora faz sobre os pais fundadores da área de políticas públicas; a síntese que realiza sobre problemática que gira em torno do conceito de política pública; a descrição que a autora fornece sobre os modelos analíticos e explicativos próprios do subcampo de política pública⁶¹.

60 Sobre as tipologias analíticas, Souza (2003b) dedica considerável fôlego ao trato das contribuições da literatura neo-institucionalista para a pesquisa em políticas públicas. Segundo a autora, o neo-institucionalismo é um campo teórico que, apesar de não pertencer diretamente a “moldura teórica específica da política pública”, apresenta premissas importantes para o desenvolvimento de pesquisas nesse subcampo, pois “ênfatiza a importância crucial das instituições para a decisão, formulação e implementação de políticas públicas” (SOUZA, 2003b: 16)

61 Boa parte das produções desenvolvidas em políticas públicas, principalmente as realizadas por especialistas setoriais, utilizam campos teóricos que não pertencem, exclusivamente, ao subcampo da política pública Souza (2003b). E umas das causas dessa realidade diz respeito a pouca tradução da literatura especializada para a Língua Portuguesa. Diante dessa dificuldade – que, diga-se de passagem, já tinha sido apontada por Melo na sua discussão para a Anpocs, em 1999, – Souza (2006) oferece uma descrição que, apesar de sucinta, tem a vantagem de indicar quais as tipologias analíticas são próprias do subcampo. Vide: (SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em março de 2013.

2.3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA EDUCACIONAL

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), os estudos e debates sobre as políticas educacionais foram intensificados no âmbito da academia. A vinculação entre os temas de pesquisas com o contexto sócio-político em que se verificam mudanças significativas na relação Estado e sociedade é uma constante percebida nos trabalhos que se ocupam da temática da produção do conhecimento em políticas educacionais. É o que demonstra, dentre outras coisas, a bibliografia consultada.

Apesar de recente, existem várias pesquisas sobre a produção do conhecimento em políticas educacionais, dentre as quais se privilegiou, para a construção dessa seção, as seguintes obras: o livro de Wittmann, Gracindo (2001) intitulado *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil (1991-1997)*⁶²; o artigo de Azevedo, Aguiar (2001a) cujo título é *A Produção do Conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED*⁶³; outro artigo de Azevedo, Aguiar (2001b) *Políticas de educação: concepções e programas*; o artigo de Azevedo, Santos (2009) intitulado *A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico*⁶⁴; a tese de Santos (2008) *A pós-graduação em*

62 Esse livro, organizado por Wittmann, Gracindo (2001) foi publicado no volume 05 da *Série Estado do Conhecimento*, composta por onze volumes (Alfabetização; Educação infantil (1983-1996); Educação superior em periódicos nacionais (1968-1995); Avaliação na educação básica (1990-1998); **Políticas e gestão da educação(1991-1997)**; Formação de professores no Brasil (1990-1998); Juventude e escolarização (1980-1998); Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998); Educação e tecnologia (1996-2002); Formação de profissionais da educação (1997-2002); Currículo da educação básica (1996-2002). O objetivo da série era o de “revelar o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, de duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas.” Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=12&subcat=30>. Acesso em 15/05/2013. Todos os volumes foram patrocinados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Pioneiro nesse tipo de estudo, o livro é o resultado de um processo investigativo de cunho interinstitucional que envolveu pesquisadores de todas as unidades da federação. A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) foi a responsável pela realização da pesquisa que “contou com sua rede nacional de pesquisadores, tendo um coordenador em cada unidade federada, e, em algumas delas, com uma equipe de pesquisadores”. O resultado desta pesquisa coletiva, bem como seu processo de construção (método, técnicas de recolha e análise dos dados) estão esclarecidos na introdução desse livro que constitui-se de 11 (onze) capítulos.

63 A pesquisa concernente ao artigo foi desenvolvida pelas autoras com o apoio do CNPQ. Vale ressaltar que na época da pesquisa (2001) as autoras ocupam posição privilegiada no campo acadêmico, sendo que uma delas era coordenadora nacional do Grupo de Trabalho 05 “Estado e Política Educacional” que, diga-se de passagem, foi o espaço empírico da pesquisa.

64 Este artigo, publicado pela SciELO, foi desenvolvido junto ao processo de elaboração da tese de doutorado de Ana Lúcia Félix dos Santos, sob a orientação de Janete Maria Lins de Azevedo, dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

*educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil*⁶⁵; o artigo de Silva (2008) que traz como título: *Análise Política e Políticas Educacionais: tendências e perspectivas teórico-metodológicas*⁶⁶; o artigo de Mainardes (2009) *Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas*⁶⁷.

Além desses trabalhos foi localizada uma dissertação de mestrado que visou mapear o “estado da arte em políticas educacionais no Estado do Paraná, embora essa dissertação não faça parte dos estudos selecionados, sua menção aqui é importante devido ao fato dela ter sido produzida dentro do espaço empírico desta pesquisa. Trata-se da dissertação de mestrado de Barbosa (2011) cujo título é: *Políticas educacionais no Estado do Paraná: um olhar sobre a produção acadêmica (1995-2008)*⁶⁸.

Não fez parte das intenções deste estudo realizar um exame crítico dos aspectos epistemológicos e empíricos presentes nesses trabalhos, pois tal empreendimento ultrapassaria as possibilidades analíticas da autora. Pretendeu-se, tão somente, identificar nessas produções aspectos capazes de colaborar com a pesquisa. Nesta linha de pensamento, os resultados desses estudos foram de grande valia, pois permitiram perceber o modo como a discussão da produção do conhecimento em política educacional vem sendo realizada no campo científico da educação.

No processo de revisão da literatura foi possível perceber que as pesquisas sobre a produção do conhecimento em políticas educacionais são, em grande parte, estudos do tipo “estado da arte” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001b); (BARBOSA, 2001); (MATTOS; ROCHA, 2001); (WITTIMANN; GRACINDO, 2001). Estudos que realizam uma abordagem epistemológica da produção acadêmica (MAINARDES, 2009); (SILVA, 2008); (TELLO, 2011, 2012). Há

65 Essa tese, concernente ao artigo mencionado anteriormente, faz parte de uma pesquisa matricial do Núcleo de Pesquisa sobre Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do PPGE da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, que integra estudos sobre as problemáticas que envolvem a produção do conhecimento sobre Política Educacional no Brasil. Vale ressaltar que essa tese foi publicada em livro pela editora dessa universidade.

66 Esse artigo foi publicado pela Revista *Publicatio*, produzida pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/Pr., é um periódico científico semestral, de circulação nacional, que contempla diversas áreas do conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas.

67 Publicado pela Revista *Contrapontos*, um periódico científico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali, SC, Brasil. Vale ressaltar que o autor é orientador de dissertações e teses dentro de uma das linhas de pesquisa que compõe o espaço empírico desta investigação.

68 Essa dissertação foi realizada dentro da linha de Pesquisa “Políticas Educacionais” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza.

também os estudos que se dedicam a compreender a produção do conhecimento em políticas educacionais a partir das propriedades específicas que regem o campo acadêmico: (SANTOS, 2008); (AZEVEDO; AGUIAR, 2001a).

Atualmente, quando se fala em estudos sobre a produção do conhecimento logo se pensa nos estudos do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. A importância desse tipo de estudo, ainda que passível de ser questionada cientificamente, repousa no fato dele oferecer um panorama geral do

já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade (FERREIRA, 2002: 259).

Por se constituírem, metodologicamente, como pesquisas de levantamento e avaliação do conhecimento sobre determinado tema, tais estudos tem em comum o caráter qualitativo e quantitativo da investigação, além do “caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002: 258). Desta forma,

permitem sistematizar, em um recorte temporal definido, a produção em determinada área de conhecimento, reconhecer os principais resultados das pesquisas realizadas, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras (FÁVERO e OLIVEIRA, 2012: 189).

No campo acadêmico da educação, considerando o caso brasileiro, os estudos do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” tiveram início por volta dos anos de 2000, por iniciativa e apoio financeiro do Inep e com a colaboração dos centros de pesquisa da área, em especial com os grupos de trabalho da Anped (FÁVERO; OLIVEIRA, 2012).

Dos trabalhos selecionados para este estudo, o de Wittmann, Gracindo (2001a), intitulado *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil (1991-1997)* é um exemplo de estudo do tipo “estado da arte”. A pesquisa que antecedeu a obra foi realizada pela rede de pesquisadores da Anpae espalhados pelo Brasil, e patrocinada pelo Inep. Na sua realização, os pesquisadores delimitaram as produções acadêmicas privilegiando apenas as dissertações de mestrado, teses de doutorado e pesquisas docentes, totalizando um total de 922 documentos

para análise (WITTIMANN; GRACINDO, 2001).

Como já foi mencionado, uma das características dos estudos “estado da arte” é o caráter inventariante, descritivo e a construção de categorias. Neste sentido, no processo de realização da pesquisa supracitada, foram criadas 11 (onze) categorias analíticas ou áreas temáticas de produção de pesquisas. Assim os pesquisadores chegaram ao seguinte quadro de categorias:

Quadro 01 – Categorias temáticas com os conteúdos, números de pesquisas e porcentagem identificadas na pesquisa coordenada por Wittimann, Gracindo (2001).

Categoria	Conteúdo	Nº de pesquisas	%
1- Escolas/Instituições educativas e sociedade	Educação e movimentos sociais, educação e sindicatos, educação e trabalho; educação, ciência e tecnologia; educação e realidade dos educandos, função social da escola.	114	12,3
2- Direito à educação e legislação do ensino	Estudos da LDB, educação e cidadania, educação e leis orgânicas, direitos constitucionais, ações visando a inclusão.	74	8,0
3- Políticas de Educação: Concepções e Programas	Programas governamentais, partidos políticos e educação, qualidade e educação, modernidade, globalização e neoliberalismo.	139	15,0
4- O público e o privado na educação	Comparação entre educação pública e educação privada, igreja e Estado, estudos sobre ensino público e sobre ensino privado.	33	3,5
5- Financiamento da educação	Esferas de poder e execução orçamentária, gestão de recursos públicos, arrecadação e distribuição de recursos públicos.	25	2,7
6- Municipalização e Gestão Municipal da Educação	Processos de municipalização, estudos sobre escolas municipais, relação município/escola, implantação e execução de políticas de democratização e de descentralização de municípios.	60	6,5
7- Planejamento e Avaliação Educacionais	Formas e dinâmicas de planejamento da educação, avaliação de programas, projetos e organizações educativos.	40	4,6
8- Profissionais da Educação, Formação e Prática	Formação e prática/atuação e identidade dos profissionais de educação.	143	15,5
9- Gestão de Sistemas Educacionais	Instâncias e suas articulações, implantação e execução de políticas de democratização e de descentralização da União e Estados, estudos sobre redes estaduais de ensino.	62	6,7
10- Gestão da Universidade	Concepções de universidades e de sua administração; autonomia; organização acadêmica, ensino; pesquisa e extensão.	98	10,6
11- Gestão da Escola	Participação e democratização da escola, conselhos escolares, direção da escola – funções, liderança; organização do trabalho escolar; autonomia da escola	134	14,5

Fonte: Wittimann, Gracindo (2001), adaptado pela autora deste trabalho.

Além da realização de uma análise descritiva dessas categorias, o estudo tem o mérito de informar em quais regiões brasileiras as pesquisas sobre políticas educacionais tem tido maior preponderância. Assim, o estudo releva, considerando o interregno de 1991 a 1997, um maior interesse na temática dos pesquisadores da região sudeste, 51,1%; seguidos da região sul, 21,9%; região centro-oeste, 17,2; região nordeste, 8,2% e região norte com 0,5%. Além disso, tem-se, ainda, as pesquisas inter-regionais, 0,8%; e as internacionais, 0,2% (WITTIMANN; GRACINDO, 2001).

Para os coordenadores dessa ampla pesquisa de caráter interinstitucional a centralização da produção de pesquisas em políticas e gestão da educação nas Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste (90%), “parece demonstrar a fragilidade das políticas públicas de educação e de ciência e tecnologia nas regiões economicamente mais carentes” (WITTIMANN; GRACINDO, 2001: 15)⁶⁹.

Apesar disso, o fato é que, de modo geral, no Brasil, a produção de pesquisas em políticas educacionais vem crescendo constantemente⁷⁰. Com efeito, os trabalhos, aqui apresentados, reconhecem que o contexto histórico em que se verifica uma maior produção acadêmica sobre a temática é circunscrito ao ambiente de abertura democrática do país, com crescimento gradativo e contínuo durante toda a década de 1990, período da Reforma Administrativa do país⁷¹. Aliado a isso, as pesquisas sobre a produção do conhecimento em política educacional sinalizam alguns elementos que evidenciam o processo de consolidação desse campo de pesquisa, como é o caso da pesquisa de doutorado de Santos (2008).

A abertura política no país, ocorrida nas três últimas décadas do século passado, possibilitou uma ampla análise das políticas públicas, contexto em que se inseriram as pesquisas sobre política educacional. Nessa articulação, se destaca o surgimento de Núcleos, Grupos e Linhas de Pesquisas nos Programas de Pós- Graduação em Educação que têm como tema de estudo a política, a gestão e o planejamento da educação (SANTOS, 2008: 17).

69 Esse dado sobre a região em que se verifica um menor interesse dos investigadores sobre a temática da política educacional foi um dos motivos que levaram a pesquisadora Ana Lúcia Félix dos Santos, da Universidade Federal do Pernambuco, a investigar a problemática da produção do conhecimento em políticas educacionais na região do nordeste brasileiro. Como será visto mais adiante, Santos (2008) analisou a configuração dos programas de pós-graduação em educação das universidades federais do nordeste brasileiro com o objetivo de “compreender como a pesquisa sobre política educacional desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs), se insere no campo científico concernente. Além disso, também busca compreender como a produção do conhecimento desenvolvida nos PPGEs se articula com as proposições da política educacional brasileira” (SANTOS, 2008: 16).

70 Um indicador disso é a presença de linhas de pesquisas que se ocupam da temática de políticas educacionais ou nomenclatura equivalente, em grande parte dos programas de pós-graduação em educação. No caso do Paraná, até o presente momento, das 07 (sete) universidades estaduais 05 (cinco) apresentam linhas de pesquisas que se ocupam dos estudos da política educacional em nível de mestrado, são elas: UEM, UEPG, UEL, UNICENTRO, UNIOESTE/campos Cascavel. Além da universidade mantida pelo Governo Federal: UFPR. As que contemplam estudos em nível de mestrado e doutorado em educação são: UEPG e UFPR. Vale ressaltar que, está previsto para 2014, a ampliação para o doutorado da linha de “Políticas e Gestão em Educação” da UEM.

71 Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), os estudos e debates sobre as políticas públicas em educação ocupam lugar de destaque na agenda das pesquisas educacionais, e também na agenda política do país. Alguns temas recorrentes são: descentralização da gestão; descentralização financeira, participação popular nas tomadas de decisões; autonomia das escolas, gestão democrática e participativa; qualidade da educação, avaliação etc. Tratam-se de temas recorrentes tanto na agenda da política governamental quanto na pesquisa educacional.

A pesquisa de Azevedo, Aguiar (2001b), intitulada *Políticas de Educação: Concepções e Programas* evidencia que esse crescimento vem ocorrendo, principalmente, pela via de pesquisas mestrado⁷². Para as autoras, “os pesquisadores deste campo têm colocado à disposição da comunidade acadêmica uma gama diversificada de estudos sobre os mais distintos temas e problemas”, porém, as autoras alertam que tal diversidade pode ser encarada, ao mesmo tempo, como um ponto forte, mas também com um indicador de fragilidades no campo.

Se, de um lado, a multiplicidade de objetos empíricos expressa uma característica comum e necessária a um campo do saber em constituição, ela também se mostra problemática quando a referência é o refinamento de ferramentas analíticas que permita um melhor tratamento da conjugação dos objetos teóricos e empíricos (AZEVEDO; AGUIAR, 2001b: 50).

Nesta direção, e, a partir de um princípio de visão marcado pelo campo disciplinar das ciências sociais⁷³, as autoras defendem que, devido a característica interdisciplinar, que marca as investigações do campo da política educacional e o próprio campo da educação em seu conjunto,

... é a apropriação de ferramentas teórico-analíticas vindas de outros campos do saber, em particular das Ciências Sociais e Humanas, que permite desenvolvimentos deste campo. Neste sentido, é importante ter sempre presente a necessidade de uma interação efetiva com as formulações concernentes, sobretudo no que diz respeito ao tratamento analítico de determinados conceitos e categorias e das suas ressignificações, particularmente neste atual contexto de crise, que se mostram essenciais na abordagem dos objetos empíricos (AZEVEDO; AGUIAR, 2001b: 50-51).

Em outra pesquisa de Azevedo, Aguiar (2001a), cujos resultados estão sistematizados no artigo *A Produção do Conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED*, realizada com o apoio do CNPq, as autoras tomam como base empírica os trabalhos apresentados nas oito últimas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) no âmbito do Grupo de Trabalho 05 “Estado e Política Educacional”. O artigo, além de situar a relevância desse Grupo de Trabalho no contexto da Anped enquanto um indicador da institucionalização do campo de pesquisas em políticas educacionais⁷⁴, fornece um quadro dos eixos temáticos e sub-temáticos que têm

72 Das modalidades das pesquisas analisadas, 65% são dissertações de mestrado; 18% teses de doutorado e 17% pesquisas docentes.

73 Sobre esta afirmação é oportuno esclarecer que a área de formação de uma das autoras é as Ciências Sociais, no caso, a Profa. Dra. Janete Maria Lins Azevedo.

74 Vale registrar que, uma das autoras, no caso a Profa. Dra. Márcia Ângela Aguiar, na ocasião da pesquisa

prevalecido na produção acadêmica⁷⁵.

Do quadro fornecido pelas autoras chama a atenção a subtemática relativa as pesquisas sobre “Políticas e Programas Governamentais”. Para as autoras, tal temática vem congregando a maior quantidade de trabalhos⁷⁶. Nela estão englobadas investigações sobre definições gerais da política educacional da União, estados e municípios, como também as que se voltam para programas e projetos específicos de cada uma destas esferas administrativas. Para as autoras, as pesquisas sobre programas e projetos governamentais são marcadas por um “amplo recorte e fragmentação de objetos, o que impossibilita afirmar a presença contínua e a consistência de conhecimentos produzidos sobre a área que permitam vislumbrar questões analíticas comuns e essenciais para a consolidação deste campo do saber” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001a: 62)⁷⁷.

Apresentou-se, até aqui, algumas contribuições das pesquisas sobre a produção do conhecimento em políticas educacionais que se caracterizam ou que se aproximam mais das propostas de estudo do tipo “estado da arte”. Além desses trabalhos, destacam-se nesta dissertação os estudos epistemológicos que visam investigar as conexões entre o referencial teórico-metodológico, o modo de conceber e interpretar a realidade e os instrumentos de pesamento que o investigador utiliza.

Neste sentido, no campo educacional, as contribuições de Sanches-Gamboa (1998) tem influenciado grande parte dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação em educação. Segundo esse autor,

O estudo epistemológico da pesquisa educacional preocupa-se com as

sistematizada no artigo em tela, era a coordenadora do Grupo de Trabalho 5 “Estado e Políticas Educacionais” da Anped. Para as autoras, “A Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas Educacionais) é uma das principais entidades científicas do campo da educação no Brasil (senão a principal) e, como tal, vem desempenhando um importante papel legitimador do conhecimento produzido sobre a educação. A legitimação processa-se por meio de uma série de ritos e práticas, desenvolvidos nos interstícios de tempo de suas reuniões anuais, que pode efetivar-se, ou não, quando os trabalhos são publicizados nos Gts, os quais representam uma peça fundamental da engrenagem alimentadora da Associação” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001a: 50).

75 Para conhecimento dos eixos temáticos e sub-temáticos vide (AZEVEDO; AGUIAR, 2001a: 59-65).

76 A pesquisa de Santos (2008), que será explicitada mais adiante, também mostra que os programas e projetos educacionais são focos privilegiados de estudos. Segundo Santos (2008), essa situação pode ser tomada como algo positivo, já que, segundo ela, “há uma necessidade de entender esses programas e projetos em sua relevância social”. Apesar disso, a autora, também pontua que “Tal conclusão é uma evidência de um campo que é marcado pelos condicionantes advindos da política educacional (enquanto ação do Estado)” (SANTOS, 2008: 231).

77 Essa interpretação das autoras mantém relação com a análise de Melo (1999), sobre a produção intelectual brasileira no campo da análise de políticas públicas.

principais abordagens metodológicas, opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade; interessa-se pelas diferentes formas ou maneiras de construção do objeto científico, formas de relacionar o sujeito e o objeto, ou de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo do conhecimento; está também interessado nos critérios de cientificidade nos quais se fundamentam as pesquisas etc. (SANCHEZ-GAMBOA, 1998: 48).

No caso da produção do conhecimento em políticas educacionais, destaca-se a existência de uma rede voltada para os estudos sobre as questões epistemológicas do campo da política educacional. Trata-se da ReLePe (Red Latinoamericana de estudios epistemológicos en Política Educativa), criada em 2011, a partir de uma parceria entre as universidades de Argentina e Brasil. Um dos principais fatores que motivou a criação da ReLePe foi a constatação de que a literatura latinoamericana sobre as questões teóricas, relacionadas à pesquisa do campo da política educacional, era escassa. O objetivo da ReLePe é contribuir para o debate sobre políticas educacionais, com especial referência a questões de ordem teórico-metodológica da pesquisa sobre políticas educacionais, aprofundando os estudos teóricos desse campo⁷⁸. Aliado a isso, a criação dessa Rede foi motivada, em partes, pela constatação de seus atuais diretores (Cesar Tello e Jefferson Mainardes) de que as pesquisas em políticas educacionais carecem de maior rigor teórico-metodológico.

Dois anos antes da criação da ReLePe, o seu atual Co-diretor, Jefferson Mainardes, publicou um artigo no qual apresenta uma análise crítica sobre os aspectos teórico-metodológicos das investigações sobre a temática da política educacional. A partir de uma pesquisa matricial coordenada por ele, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, sobre a política de ciclos no Brasil, na qual foram analisados o conteúdo de 123 teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil, defendidas no período de 2000 a 2006, o autor concluiu que

Muitos pesquisadores não explicitam os pressupostos teóricos que sustentam suas análises. Com exceção de pesquisas fundamentadas em referenciais teóricos consistentes (materialismo histórico e dialético, estruturalismo, pós-estruturalismo, etc.), observa-se o uso de ideias de um conjunto de autores (muitas vezes de matrizes epistemológicas distintas) para subsidiar a análise. Isso torna difusos e inconsistentes os fundamentos dessas últimas pesquisas

78 Para Jefferson Mainardes, Co-diretor da Rede “...esse esforço tem levado a descobertas importantes e tem estimulado os pesquisadores a concentrarem seus esforços em temáticas ainda inéditas, poucas exploradas e isso tem sido um processo altamente relevante para a criação de novas direções e temáticas de pesquisas, tais como: o objeto de estudo da política educacional, a constituição do campo em diferentes países, as abordagens metodológicas do campo, a meta-pesquisa de estudos de políticas educacionais (MAINARDES, Jefferson. Boletín Informativo N° 5-Año II -ReLePe- Julio de 2013- Periodicidade: Trimestral). Disponível em: <http://www.relepe.org/index.php/boletin-informativo> . Acesso em 13/08/2013.

(MAINARDES, 2009: 07).

Além disso, o autor detecta, a partir da análise do material empírico selecionado, que as pesquisas carecem de uma visão de totalidade. Segundo o autor, diversas “pesquisas sobre políticas educacionais específicas enfatizam ou supervalorizam os processos locais, apresentando pouca ou frágil articulação com o sistema social, político e econômico mais amplo” (Ibid.). O autor observa ainda “a ausência (ou a apresentação de considerações insuficientes) sobre as relações entre as políticas e o contexto histórico que permita uma compreensão das origens e raízes das políticas, bem como dos problemas e questões que elas se propuseram enfrentar” (Ibid.).

Para Mainardes (2009), a pesquisa sobre políticas educacionais necessita aprofundar o quadro de referências teórico-metodológicas. Além disso, o autor afirma que, “no Brasil, até o presente, são ainda raros os trabalhos que se propuseram a discutir abordagens metodológicas para a pesquisa sobre políticas públicas e educacionais” (MAINARDES, 2009: 05)⁷⁹. O autor considera que “a maneira como um pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar” (Ibid).

A partir de um princípio de visão diferente dos modos de investigar a produção do conhecimento apresentados acima, (estudo do tipo “estado da arte” e estudos epistemológicos), a pesquisa realizada por Santos (2008) insere-se junto aquelas que se preocupam em entender as condições sociais em que são produzidos e acumulados os conhecimentos de um determinado campo acadêmico.

A pesquisa de Santos (2008) tem o mérito de fornecer uma análise aprimorada dos discursos que ressignificam o campo acadêmico em um determinado tempo e espaço. Na busca de compreender como a pesquisa sobre política educacional, desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste brasileiro, se insere no campo científico concernente; e, como tal pesquisa se articula com as proposições da política educacional brasileira, essa autora associa a teoria do campo científico de Pierre Bourdieu com a proposta de Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO) de Norman Fairclough, para identificar nos discursos de origem oral – entrevistas – e de origem escrita – documentos – as

⁷⁹ Munindo sua análise com propostas da literatura específica de políticas, o autor defende a ampliação do diálogo com abordagens e referenciais analíticos internacionais, dentre os quais destaca: a abordagem proposta por Taylor (1997); a abordagem do ciclo de políticas de (BOWE & BALL, 1992; BALL, 1994); o modelo de análise baseado na teoria do discurso proposto por Fulcher (1999). (Mainardes, 2006).

marcas constitutivas do campo acadêmico, que colocam em evidência as nuances com que se revestem as pesquisas sobre política educacional nos programas estudados.

O estudo de Santos (2008), tem a competência analítica de extrair do par dialético, conhecimento e interesse, os fatores (circunstanciais ou contingenciais) que influenciam a escolha dos temas de pesquisas pelos pesquisadores e, também, os conflitos que incidem sobre a formação das linhas de pesquisas que se ocupam dos estudos da temática na região do nordeste brasileiro.

As pesquisas referenciadas têm em comum o fato de encontrarem evidências empíricas que indicam a consolidação da política educacional enquanto campo de estudos e pesquisas acadêmicas, e, também, o fato de apontarem um conjunto de problemas relativos ao *modus operandi* e ao *opus operatum* das pesquisas inscritas nesse universo. Pode-se dizer que o mérito dessas pesquisas, independentemente do foco e do referencial escolhido, consiste na identificação e no detalhamento das características e das tendências que esse campo de estudos vem assumindo no Brasil.

Entretanto, é possível perceber certa lacuna em relação ao estudo dos condicionantes do espaço social, estruturado por meio de instituições e agentes, no qual o conhecimento acadêmico é produzido. Acredita-se que tais condicionantes, que atravessam e marcam às práticas acadêmicas, influenciam a natureza e a qualidade do produto acadêmico que integra e compõe o capital de conhecimentos do campo da política educacional.

3 O ESPAÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DO PARANÁ: UMA APREENSÃO POSSÍVEL

Este capítulo apresenta uma síntese possível da pesquisa que analisou as especificidades do espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná, com ênfase nas propriedades distintivas dos agentes que têm por compromisso institucional orientar e produzir conhecimento acadêmico em política educacional, mais especificamente, dos pesquisadores que atuam ou atuaram nas linhas de pesquisas que trazem em sua denominação e ementa a preocupação com estudos da política educacional nos programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação, das universidades públicas do Estado do Paraná, no interregno de 2003 a 2013.

O processo de desenvolvimento da pesquisa teve como referência as sugestões formuladas pelos membros da Banca de Qualificação e compreendeu o foco no capital científico dos pesquisadores. Partiu-se do pressuposto de que o capital científico, a um só tempo, potencializa e é potencializado pelas estratégias dos pesquisadores que, em estado de luta no campo, atuam de modo diferenciado, mas com vistas ao mesmo objetivo, ainda que não consciente, qual seja: conquistar reconhecimento e prestígio no campo.

Por conseguinte, a ideia que serviu como fio condutor da pesquisa foi a de que as estratégias de atuação dos pesquisadores condicionam o capital de conhecimentos que vem sendo acumulado nessa área do saber, e também, são condicionadas pelo “universo intermediário” (BOURDIEU, 2004b) que estrutura e garante a produção e distribuição dos bens simbólicos específicos dessa área. No Brasil, esse universo intermediário compreende o campo universitário que

... diz respeito ao aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção, circulação (e mesmo o consumo) de bens simbólicos que lhe são inerentes, envolvendo o conjunto das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza; as agências financiadoras e de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais; os órgãos estatais de avaliação de políticas educacionais; o(s) setor(es) do Ministério da Educação dedicado(s) à educação superior e de institutos de pesquisa com a mesma finalidade (INEP); os setores ou câmaras dos Conselhos de Educação em distintos níveis; as associações e entidades de classe [...] e as comissões governamentais. (CATANI, 2011: 198-199).

Estudar o espaço da produção acadêmica em política educacional é, antes de tudo, entendê-lo não como um campo disciplinar⁸⁰, no sentido dado por Bourdieu (1983a, 2004a, 2004b), mas como um espaço social privilegiado e, ao mesmo tempo, legitimador do conhecimento produzido nessa área do saber.

A escolha das linhas de pesquisas, que se ocupam da temática da política educacional, como o ponto de partida para a construção e apreensão desse espaço, encontra justificativa no fato delas – as linhas de pesquisas – serem as referências centrais para a produção do conhecimento nas universidades, uma vez que elas estruturam os programas de pós-graduação com a finalidade de concretizar as áreas temáticas, sendo as referências mais imediatas dos núcleos de estudo e de pesquisa e dos projetos dos pesquisadores (SEVERINO, 2006). Aliado a isso, a presença das linhas de pesquisas na estrutura organizacional dos programas de pós-graduação em educação são um dos indícios do fortalecimento da política educacional enquanto um objeto de estudo legítimo do campo científico da Educação.

As linhas de pesquisas dos programas de pós-graduação em educação, das universidades públicas do Estado do Paraná, que aglutinam temas e problemas relativos a política educacional são de constituição ainda muito recente. O início da oferta dos cursos em nível de mestrado corresponde ao primeiro decênio de 2000. As duas pioneiras são as linhas dos PPEs da UFPR e da UEPG, cujas denominações são, respectivamente: “Política Educacional” e “História e Políticas Educacionais”⁸¹.

A linha “Políticas e Gestão em Educação” da UEM foi inserida na estrutura organizacional do PPE em 2007, ano que marca o início da oferta do curso de doutorado em educação pelo Programa. Essa linha, até o presente momento, é reconhecida apenas em nível de mestrado⁸². Também em 2007, teve início os trabalhos de pesquisa e produção do conhecimento na linha “Educação, Políticas Sociais e Estado” que surgiu junto com o programa de mestrado da Unioeste – unidade de Cascavel. E, recentemente, em 2012, a Linha “Políticas Educacionais, História e Organização da Educação” foi reconhecida pela Capes junto com o programa de mestrado da Unicentro⁸³.

80 O espaço acadêmico da produção do conhecimento em política educacional está inscrito dentro do universo disciplinar da Educação, esse sim, entendido, aqui, como um campo científico.

81 Até o presente momento, as linhas da UFPR e da UEPG são as únicas que oferecem o doutorado.

82 No entanto, está previsto para 2014, a ampliação da referida linha para a modalidade de doutorado.

83 Até o presente momento a linha “Políticas Educacionais, História e Organização da Educação” da Unicentro ainda não possui acervo de dissertações, em função do tempo hábil de criação da linha e do programa.

O que chama a atenção no exposto acima é o fato das linhas de pesquisa da UFPR e da UEM, terem sido inseridas na estrutura dos programas depois de algum tempo de seu funcionamento. Essa inserção tardia ao início da oferta do programa confirma a constatação feita pela maioria das pesquisas referenciadas no capítulo anterior, de que a política educacional, enquanto campo de estudos acadêmicos, é recente em termos de desenvolvimento e consolidação.

Por outra parte, as linhas da UEPG, UEL, Unioeste e Unicentro, foram criadas juntamente como seus respectivos programas. Disso pode-se inferir que a presença da linha na proposta de criação do programa pode ser um indício positivo da representação social desse campo de estudo, e, também, do fortalecimento da política educacional enquanto objeto legítimo do campo científico da educação, uma vez que a criação de um programa, tendo já incluído a linha de política educacional na sua proposta de reconhecimento e oferta, supõe a relevância desse campo de estudos para a comunidade científica⁸⁴.

O quadro a seguir detalha a questão das datas de início das linhas e traz a estrutura dos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas do Estado do Paraná, nas quais as referidas linhas estão inseridas.

84 As razões desse fortalecimento devem ser perquiridas, e é possível que o campo político tenha influência nesse fortalecimento, já que o campo de estudos da política educacional é, por sua especificidade, próximo do campo político propriamente dito.

Quadro 02 – Estrutura organizacional dos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas do Estado do Paraná.

IES	Início programa	Início mestrado	Início doutorado	Área de Concentração	Linhas de Pesquisas
UFPR	1976	2001	2009	Educação, Cultura e Tecnologia	Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano
					Cultura, Escola e Ensino
					Educação Matemática
					Educação, Saúde e Trabalho
					História e Historiografia da Educação
					Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação
					Política Educacional
UEPG	2001	2000	2011	Educação	Ensino e Aprendizagem
					História e Políticas Educacionais
UEM	1990	2007	-	Educação	Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores
					História, Historiografia e Educação
					Políticas e Gestão em Educação
UEL	1994	2002	-	Educação Escolar	Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação
					Docência: Saberes e Práticas
					Aprendizagem e desenvolvimento em contextos escolares
UNIOESTE	2007	2007	-	Sociedade, Estado e Educação	Educação, Políticas Sociais e Estado
					História da Educação
					Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem
					Ensino de ciências e matemática
UNICENTRO	2012	2012	-	Educação	Políticas Educacionais, História e Organização da Educação
					Educação, Cultura e Sociedade

Fonte: Cadernos de Indicadores da CAPES e Sites das Universidades.

Elaboração: a autora a partir das informações públicas disponíveis.

- : indica que não há.

Como pode ser observado no quadro 02, os títulos das linhas de pesquisas em negrito representam aquelas que são tomadas, neste trabalho, como o ponto de partida para o entendimento do espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná. Uma análise, ainda que simplista, dos títulos indica que há duas formas de composição das linhas, quais sejam: a) uma forma mais homogênea, na qual o título anunciado sugere uma característica mais delimitadora dos estudos realizados no interior da linha; e, b) uma forma mais heterogênea na qual os títulos revelam que a linha, além da temática da política educacional, trabalha com outros temas e problemas.

Os títulos que indicam uma composição mais homogênea da linha são os da UFPR e UEM. No entanto, uma análise baseada em outros elementos, tais como: projetos desenvolvidos dentro das linhas; declaração do pesquisador, em seu Currículo Lattes, da sua área de atuação;

produções acadêmicas; etc., demonstram que apesar do título ser delimitado, a linha abarca um conjunto considerável de temáticas cujo foco não é a política educacional. O caso da UFPR é o que assume maior visibilidade, já a linha da UEM é mais coerente nesse sentido. As demais linhas apresentam títulos que sugerem o agregamento de outras temáticas⁸⁵.

No plano metodológico, para compor o espaço acadêmico dos agentes que produzem e orientam a produção do conhecimento em política educacional no Estado do Paraná foram selecionados os pesquisadores que atuam ou atuaram como orientadores de pesquisa e produção do conhecimento, no interregno de 2003 a 2013, nas linhas de pesquisas referenciadas acima.

Tais pesquisadores são concebidos, aqui, como agentes que ocupando posições desiguais no espaço da produção acadêmica sobre a temática, mobilizam estratégias com vista à acumulação do capital simbólico pertinente ao universo da ciência, ou seja, do capital com eficácia específica: a autoridade científica, “espécie particular de capital social que assegura poder sobre os mecanismos constitutivos do campo e que pode ser reconvertido em outras espécies de capitais” (BOURDIEU, 1983a: 127).

No primeiro rastreamento realizado por meio do banco de dados da Capes e dos sites das universidades foram localizados 47 (quarenta e sete) nomes de pesquisadores. Entretanto, e tendo em vista que algumas linhas de pesquisas apresentam composição heterogênea, congregando problemáticas de outros temas, como por exemplo o da História da Educação – o que pode ser, facilmente, identificado por meio dos títulos das linhas de pesquisas expressos no quadro – considerou-se apropriado estabelecer três critérios delimitadores com relação as pesquisadores, são eles:

- ter declarado o tema da política educacional como área de atuação no Currículo Lattes;
- apresentar ao menos uma produção (artigo, capítulo de livro ou livro) sobre o tema da política educacional;
- ter orientado dissertações ou teses que versam sobre a temática da política educacional.

85 Não faz parte das intenções deste trabalho aprofundar nas questões que giram em torno das negociações ou arranjos para a formação e manutenção de linhas e grupos de pesquisas, pois tal questão extrapola os limites deste trabalho.

Dessa forma, do total de 47 (quarenta e sete) pesquisadores foram desconsiderados 09 (nove) por não atenderem esses três critérios em conjunto⁸⁶. O quadro a seguir traz os pesquisadores considerados válidos para a pesquisa.

Quadro 03 – Distribuição dos pesquisadores em política educacional por IES, no Estado do Paraná

IES	Nome da Linha	Pesquisador (a)
UFPR	Política Educacional	Adriana Aparecida Dragone Silveira
		Andréa Barbosa Gouveia
		Ângelo Ricardo de Souza
		Evelcy Monteiro Machado
		Marcos Edgar Bassi
		Maria Amélia Sabbag Zaingo
		Mônica Ribeiro da Silva
		Paulo Vinicius Baptista da Silva
		Regina Maria Michelotto
		Rose Meri Trojan
		Tais Moura Tavares
UEPG	História e Políticas Educacionais	Esméria de Lourdes Saveli
		Gisele Masson
		Jefferson Mainardes
		Maria José Subtil
		Mary Ângela Teixeira Brandalise
		Rita de Cássia da Silva Oliveira
		Simone de Fátima Flach
UEM	Políticas e Gestão em Educação	Amélia Kimiko Noma
		Ângela Mara de Barros Lara
		Elma Júlia Gonçalves de Carvalho
		Irizelda Martins de Souza e Silva
		Maria Aparecida Cecílio
		Mário Luiz Neves de Azevedo
		Rosângela Célia Faustino
UEL	Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas Educacionais	Adreana Dulcina Platt
		Eliane Cleide da Silva Czernisz
UNIOESTE	Educação, Políticas Sociais e Estado	Adrian Alvarez Estrada
		Edaguimar Orquiza Viriato
		Francis Mary Guimarães Nogueira
		Ireni Marilene Zago Figueiredo
		Isaura Mônica Souza Zanardini
		Lilium Faria Porto Borges
		Roberto Antônio Deitos
UNICENTRO	Políticas Educacionais, História e Organização da Educação	Adair Ângelo Dalarosa
		Alessandro de Melo
		Ângela Maria Hidalgo
		Marisa Schneckenberg

Fonte: Cadernos de Indicadores da CAPES e Sites das Universidades.

Elaboração: a autora a partir das informações públicas disponíveis nos Currículos Lattes e nos Sites das Universidades.

Vê-se, pois, que trata-se de um universo de 38 pesquisadores distribuídos desigualmente entre as universidades públicas do Estado do Paraná. A UFPR é a instituição que apresenta maior número de pesquisadores, 11 (onze) no total. Enquanto que a UEL apresenta o menor número, 2 (duas) investigadoras. As outras universidades apresentam uma média de 06 (seis) pesquisadores atuantes nas linhas de pesquisas de interesse deste trabalho. Vale ressaltar que

⁸⁶ São eles: Laura Ceretta Moreira (UFPR); Lucimar Rosa Dias (UFPR); Maria Tereza Carneiro Soares (UFPR); Sueli de Fátima Fernandes (UFPR); Valeria Milena Rohrich Ferreira (UFPR); Maria Isabel Moura Nascimento (UEPG); Névio de Campos (UEPG); Vera Lúcia Martiniak (UEPG); Carlos Herold Junior (UNIOESTE).

dentre os 09 (nove) pesquisadores desconsiderados, 05 (cinco) são da linha de pesquisa “Política Educacional” da UFPR. Os outros são: 03 (três) da Linha “História e Políticas Educacionais” da UEPG; e 01 (um) da Linha “Políticas Educacionais, História e Organização da Educação” da Unioeste.

Sobre essa exclusão importa mencionar que a presença de pesquisadores que não declaram, nem tomam a política educacional como o fulcro principal de seus esforços investigativos, já era esperada nos casos da UEPG, UNIOESTE, UNICENTRO E UEL, visto que tanto o título quanto as propostas ementárias dessas linhas apresentam sinais de composição heterogênea, principalmente com relação a temática da História da Educação. Diferentemente, a linha da UFPR, tanto o seu título “Política Educacional” quanto a sua proposta ementária sugerem uma composição mais homogênea, o que lança indagações sobre a presença, no interior da linha, de 05 (cinco) pesquisadores que não se ocupam da temática da política educacional, propriamente dita.

Uma possível contra-resposta seria que esses pesquisadores tomam a política educacional como pano de fundo e não como o foco de seus esforços acadêmicos. Porém, uma análise da produção acadêmica desses pesquisadores especialmente suas funções de orientação e suas publicações revelam que, dificilmente, a política educacional aparece como objeto principal de interesse desses 5 (cinco) pesquisadores que compõe o quadro da linha “Política Educacional” da UFPR.

Em termos operacionais, as principais preocupações metodológicas para o desenvolvimento deste trabalho foram:

a) a consideração do indivíduo socialmente construído e identificado nominalmente. Diante dessa preocupação, optou-se pelo trabalho com os dados públicos declarados pelos próprios pesquisadores. Assim, elegeu-se o Curriculum Lattes disponível na Plataforma do CNPq, como a base de dados para a extração dos elementos para a análise. A utilização do Curriculum Lattes justifica-se por nele conter uma variedade de elementos pertinentes com a problemática desse trabalho; e,

b) a definição das variáveis capazes de determinar a apropriação, sempre relativa, do capital científico desses pesquisadores que, em sentido alargado, compreende reconhecimento,

prestígio, poder social e poder político.

No processo de seleção das variáveis, considerou-se adequado utilizar os indicadores que o próprio Bourdieu (2004b) avulta como fatores de distinção da prática científica e da distinção entre agentes. O conteúdo do fragmento a seguir foi um dos vetores para a elaboração do conjunto de variáveis consideradas.

"Segue-se que os campos são o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico: de um lado, um poder que se pode chamar de temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura. De outro, um poder específico, "prestígio" pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (por exemplo, com os "colégios invisíveis" de eruditos unidos por relações de estima mútua" (BOURDIEU, 2004b: 35).

Assim, e com algumas alterações feitas em função dos padrões de institucionalização da pesquisa no Brasil, foram definidas as seguintes variáveis para a análise do espaço acadêmico em política educacional no Estado do Paraná. Antes porém, uma ressalva: a separação que será apresentada abaixo, tem efeito meramente expositivo, pois em Bourdieu a autoridade científica, espécie de capital simbólico, implica, inseparavelmente, em considerar a extensão da credibilidade científica (pura) do agente e o seu poder social ou político. Neste sentido, a avaliação da autoridade científica de um agente, ou nas palavras de Bourdieu "os julgamentos sobre as capacidades científicas de um estudante ou investigador são sempre contaminados, no transcurso de sua trajetória, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas." (BOURDIEU, 1983a: 124). Feita esta ressalva, agora sim, para efeito de exposição, tem-se as variáveis.

- capital de poder específico (puro): grau acadêmico, Bolsa Produtividade CNPq⁸⁷, publicações globais, citações na SciELO, coautorias;

87 Acredita-se que o recurso de fomento a pesquisa (Bolsa Produtividade) é indicador ambíguo, pois ele pode refletir tanto o valor cognitivo das contribuições do pesquisador para o campo de estudo quanto pode ser a expressão do capital social do mesmo. Neste trabalho, esse recurso foi tomado como um indicador de diferenciação entre os pesquisadores. A opção, em mantê-lo junto aos outros de capital científico puro justifica-se por ele ser um indicador de reconhecimento da contribuição cognitiva do pesquisador.

- capital de poder institucional (temporal): cargos em associações de pesquisa, coordenação de programa de pós-graduação, chefia de departamento, reitoria de universidade, direção de revistas⁸⁸.

Metodologicamente, essas variáveis viabilizaram a análise do espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná, por meio das propriedades individuais e distintivas dos agentes/pesquisadores, dotados de *habitus* e de percepções com relação ao processo e ao produto de suas atividades acadêmicas. Cada qual com suas estratégias, cuja natureza e potencialidade são determinadas, em grande medida, pela posição que ocupam no campo acadêmico, lutam pela acumulação do capital científico, que como foi esclarecido no capítulo 1, tem o poder de ser reconvertido em outras formas de capitais, como por exemplo: capital social e capital econômico (BOURDIEU, 2004b).

3.1 GRAU ACADÊMICO: CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO

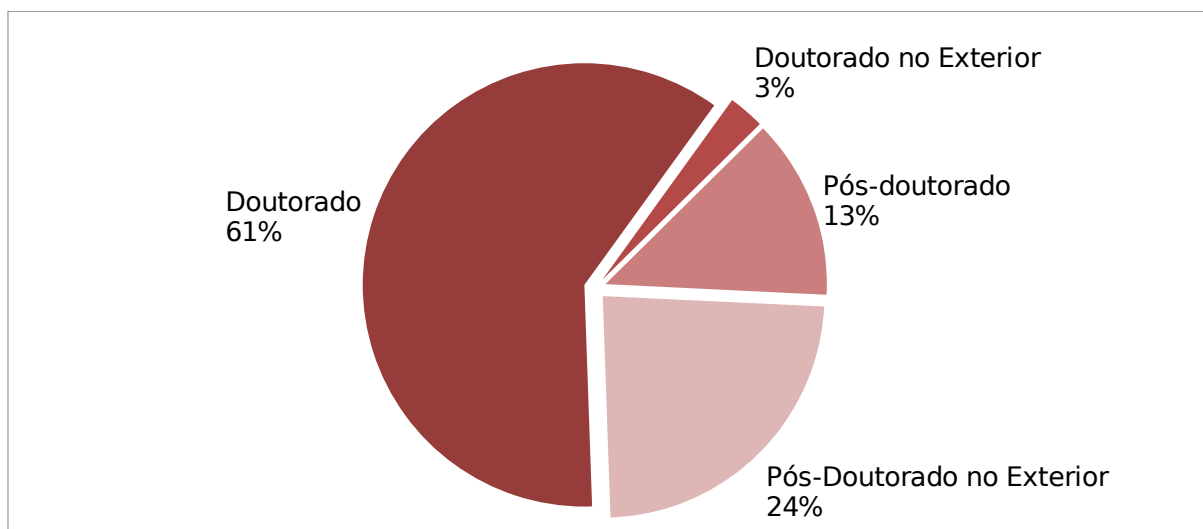
O grau acadêmico foi a primeira variável retida⁸⁹. Na perspectiva adotada neste trabalho, o grau acadêmico expressa o reconhecimento institucional ao capital cultural acumulado pelo pesquisador sob a forma de títulos e diplomas. O grau acadêmico, ou nos termos de Bourdieu, o “capital cultural institucionalizado”, refere-se a objetivação do “capital cultural incorporado”, de modo que sua importância simbólica e política, também reside no fato dele sintetizar o processo de acumulação de capital cultural a partir da cumulatividade de títulos que ressoa na reputação do agente perante seus pares concorrentes.

O gráfico a seguir, apresenta a proporcionalidade da distribuição dos títulos presentes no espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná.

88 Esses indicadores foram sugeridos pelos membros da Banca de Qualificação da dissertação.

89 A hipótese inicial – carregada de simplismo – era a de que esse indicador revelaria, logo à partida da análise, os pesquisadores que estariam na base e no topo da estrutura do espaço acadêmico em política educacional no Paraná. À princípio acreditava-se que existiria uma polarização entre os pesquisadores com o título de doutor – que pode ser considerado o limiar mínimo formal que permite a entrada do investigador nas atividades de orientação e produção do conhecimento acadêmico-científico – e os pesquisadores com o título de pós-doutorado. Acreditava-se, ainda, que essa polarização seria acentuada se considerada a aquisição do título no Brasil e no exterior. No entanto, tal hipótese foi desconstruída, à medida que outros indicadores foram incluídos na análise.

Gráfico 01 – Graus acadêmicos no espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná



Fonte: Currículo Lattes

Elaboração: a autora considerando as informações públicas disponíveis.

Vê-se, pois, que a maior parte dos pesquisadores apresenta o doutorado como titulação mais elevada. Na hierarquia de títulos acadêmicos, o doutorado pode ser considerado o limiar mínimo formal que permite a entrada do pesquisador nas atividades de orientação e produção do conhecimento acadêmico científico. Por conseguinte, e, considerando que para Bourdieu “o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido” (BOURDIEU, 1998: 79), pode-se inferir que existe a possibilidade de que os benefícios materiais e simbólicos que viabilizam a aquisição de títulos mais elevados não estejam garantidos em igualdades de condições para todos os pesquisadores.

No Brasil, a formação de doutores e pós-doutores é fomentada por meio de recursos públicos gerenciados pela Capes, instituição que tem o poder de conceder bolsas de auxílio para esses níveis de formação. Dito isto, “A política brasileira de concessão de bolsas de pós-doutorado no exterior, no entanto, tende a dar prioridade ao indivíduo que fez o doutorado aqui” (VELHO, 2001: 620) o que pode explicar, em alguma medida, a percentagem acentuadamente menor da presença de títulos de doutorado no exterior, como a evidenciada no gráfico acima⁹⁰.

... a lógica de incentivar pós-doutoramentos no exterior adotada pelas agências parece residir na reflexão de que, apesar das dificuldades apontadas

⁹⁰ Em termos absolutos, isso significa dizer que dos 38 pesquisadores apenas 01 (um) foi beneficiado com bolsa de doutoramento no exterior. Trata-se do pesquisador da Linha “História e Políticas Educacionais” da UEPG, Jefferson Mainardes que realizou doutorado no Institute of Education/University of London, com financiamento da Secretaria de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná.

e das limitações em termos de uma formação mais completa, esse tipo de treinamento oferece ao recém-doutor uma oportunidade de trabalho com uma equipe de qualidade, abre caminho para canais de publicação em revistas de primeira linha, estabelece contatos com o mundo científico mainstream e tudo isso a um custo relativamente baixo quando comparado com o custo do doutorado pleno (já que o primeiro não paga taxas universitárias e se estende por, no máximo, dois anos) (VELHO, 2001: 620).

Por outra parte, e, considerando o caráter tenro da política educacional, é possível que a acumulação e distribuição do capital cultural institucionalizado que estrutura o espaço acadêmico em questão, esteja, em alguma medida, condicionada pelo fator tempo, o que, ao juízo deste trabalho é muito menos provável do que a primeira possibilidade. Isto porque, a conotação subjetiva ou temporal que perpassa as questões relacionadas ao acesso aos níveis mais elevados de formação acadêmica, não reduz a ideia de que o aparato institucional que garante a assegura os títulos age de modo a favorecer a concorrência entre os pesquisadores.

A aquisição e o monopólio da autoridade científica dependem, em grande medida, do capital cultural acumulado do agente, especialmente, do institucionalizado sob a forma de títulos, mas dependem, igualmente, da extensão do seu capital social, e da sua “reputação” entre os pares concorrentes. Conforme Bourdieu, o reconhecimento do poder social do agente é função do valor distintivo de seus produtos e da originalidade que se reconhece coletivamente à contribuição que ele traz aos recursos científicos já acumulados.

Tal reconhecimento social é marcado por todo um conjunto de sinais de distinções concedidos pelos pares-concorrentes a cada um de seus membros (BOURDIEU, 1983a). Esses sinais de distinções assumem visibilidade, especialmente, por meio da apropriação dos recursos de fomento à pesquisa. Essa questão será tratada na sequência.

3.2 PESQUISADOR BOLSISTA PRODUTIVIDADE EM PESQUISA CNPQ: SINAL DE DISTINÇÃO

Os recursos financeiros que viabilizam e são objeto de disputas no campo acadêmico, mais precisamente, o Bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq foi tomado como um indicador, tendo em vista que a relevância simbólica e política da autoridade científica também consiste no fato da mesma apresentar potencial para ser reconvertida em vantagens materiais

concretas, especialmente financeiras, que têm o efeito de potencializar as estratégias competitivas de seus detentores. Não por acaso, Bourdieu escreve que “a autoridade científica é, pois, uma espécie particular de capital que pode ser acumulado, transmitido e, em determinadas condições, pode ser reconvertido em outras espécies de capitais” (BOURDIEU, 1983a: 130).

Neste sentido, e, considerando o aparato institucional que garante a produção do conhecimento acadêmico científico no Brasil que num sentido mais preciso compreende as agências financiadoras de pesquisas, dentre as quais se destacam a Capes e o CNPq, pode-se dizer que o indicador “Bolsa Produtividade em Pesquisa” é pertinente para a problemática deste trabalho, pois ele carrega em si o efeito da distinção.

Conforme consta no site do CNPq, a Bolsa Produtividade em Pesquisa é “destinada aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares”. Em sua composição, o referido recurso de fomento a pesquisa apresenta categorias e níveis que acentuam ainda mais o fator de distinção entre os pesquisadores e a sua posição dominante no campo. São elas, em forma crescente: 2, 1D; 1C; 1B; 1A e Sênior. O pesquisador 2 é aquele que apresenta, no mínimo, dois anos de doutorado completos; o pesquisador 1 tem, no mínimo, cinco anos de doutorado completos; e o pesquisador sênior deve possuir, no mínimo, 15 anos de bolsa de produtividade na categoria 1, nível A ou B. Vale destacar que para as categorias 2 e Sênior, há apenas o enquadramento, sem especificação de nível, enquanto para a categoria 1 o pesquisador é posicionado em quatro níveis (A, B, C e D) em decorrência de sua produção científica e contribuição contínua para a área⁹¹.

Assim sendo, os pesquisadores bolsistas de produtividade em pesquisa, em função de possuírem um capital científico reconhecido como legítimo pelos pares concorrentes podem ser considerados como os grandes detentores de prestígio e reputação acadêmica dentro do campo científico. Em outros termos, a apropriação da Bolsa Produtividade em Pesquisa, constitui-se num sinal de valorização da produção científica do pesquisador, segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq.

Feito esse breve esclarecimento, a tabela a seguir evidencia, do universo considerado, apenas

91 Para saber mais sobre as normas gerais e específicas referentes as modalidades de bolsas mencionadas, vide a Resolução Normativa 016/2006 do CNPq, disponível em: http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100343 . Acesso em 15/04/2014.

os pesquisadores bolsistas produtividade em pesquisa com bolsas ativas no diretório do CNPq, e informa, também, o ano e o local dos títulos mais elevados que apresentam até o presente momento.

Tabela 01 - Pesquisadores Bolsistas Produtividade em Pesquisa CNPq

Pesquisador	IES	Ano do Título		Local do Título	
		Doutorado	Pós-doutorado	Doutorado	Pós-doutorado
Ângelo Ricardo de Souza	UFPR	2007	-	PUC/SP	-
Jefferson Mainardes	UEPG	2004	-	Institute of Education/ University of London	-
Mário Luiz Neves de Azevedo	UEM	2001	2011	USP/SP	University of Bristol
Mônica Ribeiro da Silva	UFPR	2003	-	PUC/SP	-
Paulo Vinícius Baptista da Silva	UFPR	2005	-	PUC/SP	-
Rita de Cássia da Silva Oliveira	UEPG	1998	2011	Universidad Santiago de Compostela, Espanha	Universidad Santiago de Compostela, Espanha

Fonte: Currículo Lattes.

Elaboração: a autora considerando as informações públicas disponíveis.

Nota: a Modalidade da bolsa foi igual para todos – PQ/nível 2.

- : indica que o pesquisador não realizou até a data desta pesquisa.

Como se pode observar, o espaço acadêmico da produção do conhecimento em política educacional no Estado do Paraná apresenta, atualmente, 6 (seis) pesquisadores com bolsa de produtividade em pesquisa cadastrados na base de dados do diretório do CNPq. Todos estão posicionados no nível PQ 2, ou seja, predominam aqueles que possuem no mínimo 2 (dois) anos de obtenção do título de doutor⁹².

Apenas 02 (dois) apresentam pós-doutorado, são eles: Mário Luiz Neves de Azevedo e Rita de Cássia da Silva Oliveira que obtiveram seus títulos nas seguintes instituições, respectivamente: University of Bristol, Reino Unido e Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Como será visto mais adiante, apesar da pesquisadora Rita de Cássia da Silva Oliveira, ter o privilégio da Bolsa Produtividade em Pesquisa, os indicadores tomados na sequência, salvo o indicador publicação, não a destacam no universo considerado.

Como se pode observar, a UFPR é a instituição com maior representatividade, somando 03 (três) pesquisadores. Em seguida está posicionada a UEPG com duas representatividades. A

92 Em termos de Brasil consta, atualmente, no diretório do CNPq o registro de 44 (quarenta e quatro) pesquisadores com bolsa produtividade em pesquisa, na especialidade de Política Educacional, incluindo os seis paranaenses. Eles estão assim distribuídos conforme categoria e nível da bolsa: Sênior: não há; PQ 1A constam 04; PQ 1B não há; PQ 1C constam 05; PQ 1D constam 07; PQ 2 constam 28. Estas informações foram obtidas com os seguintes filtros de busca na plataforma do CNPq: “categorias de Bolsas Produtividade” e “Atuação Profissional”. Nessa última utilizou-se ainda os filtros: Grande área: Ciências Humanas; Área: Educação; Subárea: Planejamento e Avaliação Educacional; Especialidade: Política Educacional. Informações capturadas em 17 de janeiro de 2014.

UEM aparece com um pesquisador. Fora desse quadro estão a UEL, a Unioeste e Unicentro que não apresentam, atualmente, bolsistas produtividade em pesquisa na especialidade de Política Educacional. Vale pontuar que dos 06 (seis) bolsistas, apenas 02 (dois) são do sexo feminino, o que indica uma desigualdade considerável entre gêneros⁹³.

Os três pesquisadores pertencentes a UFPR titularam-se doutores na PUC de São Paulo, nos anos de 2003, 2005 e 2007, são eles, respectivamente: Mônica Ribeiro de Souza, Paulo Vinícius Baptista da Silva e Ângelo Ricardo de Souza. Os 02 (dois) últimos já foram coordenadores do programa de pós-graduação da UFPR, e a pesquisadora Mônica Ribeiro está, atualmente, na coordenação do mesmo programa. Jefferson Mainardes, pesquisador da UEPG, adquiriu seu título de doutor no exterior, em 2004, no Institute of Education/University of London, instituição na qual, também, atua Stephen J. Ball um dos mais eminentes pesquisadores da área de política educacional da atualidade, com o qual o pesquisador brasileiro possui laços importantes de coautorias.

É oportuno lembrar que ao incluir os dados de sua trajetória acadêmica e profissional no Currículo Lattes, o pesquisador tem a oportunidade de declarar a sua área de atuação bem como a especialidade a ela corresponde. Assim, foi observado que dois dos pesquisadores em tela não declaram a política educacional como especialidade em seus currículos, apesar de orientarem e produzirem conhecimento em política educacional, são eles: Paulo Vinícius Baptista da Silva e Rita de Cássia da Silva Oliveira.

Vale lembrar, que mais expressivo que essa situação, são os casos dos 09 (nove) pesquisadores desconsiderados neste trabalho que apesar de estarem, oficialmente, incluídos nas linhas de pesquisas que se ocupam da problemática da política educacional, não apresentam produção na área, tampouco, a declaram como uma das especialidades de suas atuações em seus currículos Lattes. Essa situação pode explicar, em alguma medida, a fragilidade de delimitação temática que o subcampo de política educacional comporta que, como foi visto no capítulo anterior, é apontada como um problema pela maioria dos pesquisadores que investigam a produção do conhecimento em política educacional.

93 Uma discussão sobre os mecanismos que levam à segregação horizontal e vertical das mulheres, contribuindo para a manutenção das diferenças de gênero, especialmente no que se refere aos bolsistas produtividade, pode ser encontrada em: OLINDA, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil, **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 5 n. 1, p.68-77, jul./dez. 2011.

3.3 PUBLICAÇÕES, CITAÇÕES E COAUTORIAS: SINAIS DE RECONHECIMENTO

Considerando que o objetivo da pesquisa, trazida nesta síntese, foi apreender as especificidades (instituições, agentes e relações) do espaço da produção acadêmica em política educacional por meio das propriedades distintivas e individuais dos pesquisadores atuantes nesse espaço, que por sua vez, estão em estado de luta pela conquista de reconhecimento não apenas nos limites geográficos desse espaço, mas também, no âmbito nacional, incluiu-se mais 03 (três) indicadores, em conjunto, na análise. São eles: publicações, citações e coautorias.

Esses indicadores foram considerados não pela capacidade que têm de indicarem, quantitativamente, a produtividade do pesquisador mas, sobretudo, por serem percebidos como sinais de reconhecimento do valor, tanto do produto acadêmico em si como do seu produtor⁹⁴.

Na perspectiva arrolada por Bourdieu, a questão do reconhecimento demanda a avaliação do valor das contribuições científicas que implica, necessariamente, e, a um só tempo, a consideração de critérios cognitivos e de critérios políticos. Para ele o reconhecimento assume uma característica muito particular no interior do campo científico, qual seja: somente os pares concorrentes, aqueles que fazem parte do mesmo jogo possuem os meios e as condições de se apropriar simbolicamente da obra científica para assim avaliar-lhe os méritos (BOURDIEU, 1983a).

Neste sentido, as publicações, as citações e as coautorias, em conjunto, tem o efeito de indicarem a credibilidade científica do agente, ou seja: o seu reconhecimento no campo da política educacional.

Vale a ressalva que a intenção, ao trabalhar com esses indicadores, não foi a de estabelecer um estudo bibliométrico⁹⁵, mas sim a de tomá-los como meios estratégicos dos pesquisadores que,

94 Para saber mais sobre as ideias de Bourdieu em relação as questões que subjazem a atribuição de valor ao ao produto acadêmico, ou seja ao objeto do pesquisador, vide (BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.33-38.)

95 A bibliometria é uma técnica quantitativa e estatística utilizada para medir índices de produção e divulgação do conhecimento e, também, para acompanhar o desenvolvimento de diversas campos científicas e os padrões de autoria, publicação, citação, coautorias e uso dos resultados de investigação.

na luta pela conquista de reconhecimento, os acionam com a finalidade potencializar sua posição e tomadas de posição no campo científico.

3.3.1 Publicações

Neste trabalho, as publicações são consideradas como um dos principais meios a partir dos quais um pesquisador adquire destaque, visibilidade e reconhecimento no campo acadêmico. A aquisição desses créditos são os principais incentivos que mobilizam um pesquisador a publicar cada vez mais e nos mais reconhecidos veículos de publicização. Isto considerando, no caso dos artigos, a classificação de periódicos realizada pela Capes⁹⁶.

Resguardadas as críticas ao sistema de avaliação da produção científica, cada vez mais coerente com os objetivos de um projeto social marcado pela competitividade e produtividade capitalista⁹⁷, a credibilidade que as publicações podem gerar ao pesquisador deriva do fato de que somente os pares engajados e, também, concorrentes, detém as condições necessárias para avaliar o mérito da obra científica, pois como se sabe, as publicações só ocorrem depois do crivo de um conjunto de especialistas avaliadores. Isto faz lembrar as palavras de Bourdieu, de que os cientistas tem como “clientes” os seus próprios concorrentes (BOURDIEU, 1983a). Assim, a ênfase no indicador publicações, para além do quantitativo, expressa o reconhecimento da contribuição do investigador para a área de conhecimento.

Por conseguinte, a produção científica, expressa nas publicações globais (artigos, livros e capítulos de livros), possibilita a avaliação do valor das contribuições do pesquisador que, por sua vez, implica na consideração de sua autoridade, de seu reconhecimento e de sua reputação entre os pares. Aliado a isso, tem-se o fato das publicações serem tomadas como critérios pelas instituições de fomento à pesquisa para a concessão de bolsas e outros auxílios financeiros que têm o efeito da distinção.

96 Trata-se do sistema Qualis criado pela Capes para a avaliação dos periódicos que fazem circular a produção acadêmica dos programas de pós-graduação no Brasil. “A classificação de periódicos e eventos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero.” Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2550-capes-aprova-a-nova-classificacao-do-qualis> . Acesso em 10/03/2014.

97 Apesar de ter essa questão sempre presente nas reflexões empreendidas, não faz parte das intenções deste trabalho aprofundá-la.

Antes da descrição e análise dos dados trazidos na tabela 02, vale uma nota metodológica: para o rastreamento das informações foram consideradas as publicações declaradas pelos pesquisadores em seus Currículos Lattes. Vale pontuar que, atualmente, a Plataforma Lattes disponibiliza um filtro de busca que sintetiza a produtividade do pesquisador. Trata-se do “Indicador de Produtividade”.

Operacionalmente, no momento da utilização desse filtro, perceberam-se distorções de informações com relação ao quesito “livros organizados”. Ou seja, os livros que os autores informam como livros organizados na aba “Produção Bibliográfica” do Currículo Lattes, não são contabilizados pelo filtro de busca “Indicador de Produtividade”. O mesmo contabiliza apenas o número de livros e capítulos de livros. Diante disso, considerou-se mais adequado esquadrihar as informações da aba “Produção Bibliográfica” dos Currículos Lattes, por ser mais detalhada. Assim o filtro de busca “Indicador de Produtividade” foi utilizado apenas como comparação das informações.

Feito este esclarecimento operacional, a produção bibliográfica dos pesquisadores foi separada em livros individuais, organizados e em coautoria; em capítulos de livros individuais e em coautoria; e por fim em artigos individuais e em coautoria. A produção acadêmica considerada é aquela correspondente aos 10 (dez) últimos anos, ou seja de 2003 a 2013, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 02 – Produção bibliográfica dos pesquisadores inseridos no espaço acadêmico em política educacional no Estado do Paraná, 2003 a 2013

Agente/Pesquisador	Quantidades Produzidas							Total
	Livro			Capítulo de livro		Artigo		
	Ind.	Org.	Coaut.	Ind.	Coaut.	Ind.	Coaut.	
Adair Ângelo Dalarosa	1	-	-	4	-	4	2	11
Adreana Dulcina Platt	-	1	-	3	3	10	4	21
Adrian Alvarez Estrada	1	4	-	3	6	11	4	29
Adriana Aparecida Dragone Silveira	-	-	-	3	4	7	5	19
Alessandro de Melo	7	-	1	1	-	9	3	21
Amélia Kimiko Noma	-	-	-	3	17	1	14	35
Andréa Barbosa Gouveia	1	5	7	6	10	6	24	59
Ângela Mara de Barros Lara	-	4	-	5	18	2	13	42
Ângela Maria Hidalgo	1	1	-	6	4	8	3	23
Ângelo Ricardo de Souza	-	2	-	7	6	20	18	53
Edaguimar Orquiza Viriato	1	3	-	3	16	3	11	37
Eliane Cleide da Silva Czernisz	-	2	-	3	5	4	1	15
Elma Júlia Gonçalves de Carvalho	1	2	-	4	3	5	1	16
Esméria de Lourdes Saveli	1	1	-	2	2	6	9	21
Evelcy Monteiro Machado	-	5	1	8	7	6	2	29
Francis Mary Guimarães Nogueira	1	2	-	2	8	-	11	24
Gisele Masson	-	-	-	1	1	5	3	10
Ireni Marilene Zago Figueiredo	1	2	-	5	8	2	5	23
Irizelda Martins de Souza e Silva	-	-	1	-	6	2	11	20
Isaura Monica Souza Zanardini	-	3	-	6	8	2	7	26
Jefferson Mainardes	3	1	-	14	6	9	14	47
Liliam Faria Porto Borges	1	2	-	4	7	1	11	26
Marcos Edgar Bassi	-	1	1	1	3	5	8	19
Maria Amélia Sabbag Zainko	-	2	1	9	5	6	5	28
Maria Aparecida Cecílio	1	-	1	1	9	2	7	21
Maria José Subtil	1	-	-	2	2	12	4	21
Mário Luiz Neves de Azevedo	-	4	1	12	14	6	14	51
Marisa Schneckenberg	1	2	-	1	1	4	6	15
Mary Ângela Teixeira Brandalise	2	1	2	-	8	3	6	22
Mônica Ribeiro da Silva	2	3	2	4	8	10	7	36
Paulo Vinícius Baptista da Silva	1	7	1	12	22	8	11	62
Regina Maria Michelotto	1	1	4	1	5	3	3	18
Rita de Cássia da Silva Oliveira	-	2	7	-	7	5	32	53
Roberto Antonio Deitos	-	7	-	9	9	6	3	34
Rosângela Célia Faustino	-	9	3	12	7	7	11	49
Rose Meri Trojan	-	-	1	1	2	7	2	13
Simone de Fátima Flach	-	-	-	-	-	10	1	11
Taís Moura Tavares	-	3	-	4	5	2	4	18
Total geral	29	82	34	162	252	219	300	1.079

Fonte: Currículo Lattes

Elaboração: a autora considerando as informações públicas disponíveis.

Nota: Ind. = individual; Org. = organizado; Coaut. = coautoria.

- indica: não há.

Em conjunto, os pesquisadores que compõem o espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná totalizam, aproximadamente, 1.079 (mil e setenta e nove) publicações globais. No entanto, trata-se de um número relativo se considerado que os pesquisadores em tela apresentam publicações em coautoria entre eles, isto é, em comum. Assim, por vezes, uma mesma obra, produzida no interior desse espaço, foi contabilizada mais de uma vez⁹⁸.

98 Não fez parte das intenções da pesquisa fazer essa diferenciação, visto que o interesse era utilizar o indicador

A produção científica em forma de artigos em coautorias apresenta maior visibilidade, seguida dos capítulos de livros, também, em coautoria. Há uma disparidade acentuada entre o número da produção acadêmica em forma de livros individuais e os livros organizados, com preponderância do segundo sobre o primeiro. Com relação aos livros individuais pode-se acrescentar que a maioria dos autores publicaram seus livros por meio das editoras das próprias universidades concernentes ou outras editoras paranaenses, tais como: Editora da UEPG/Ponta Grossa; Editora UFPR/Curitiba; Eduem/Maringá; Editora CRV/Curitiba; Edunioeste/Cascavel; IBPEX/Curitiba; Honoris Causa/Curitiba; Fortun Granchelli Moderna/Curitiba; Massoni/Maringá.

Os dados organizados no quadro confirmam a expectativa de que os bolsistas produtividade em pesquisa CNPq são os que apresentam maior produtividade na área, ou seja, mais de 45 (quarenta e cinco) publicações globais, com exceção da pesquisadora da Linha “Política Educacional” da UFPR, Mônica Ribeiro da Silva que apresenta 35 (trinta e cinco) publicações. A pesquisadora Andréa Barbosa Gouveira, também da Linha “Política Educacional” da UFPR, apesar de não ser bolsista produtividade apresenta um número elevado de publicações, especialmente após 2010, ano no qual assumiu a coordenação do Grupo de Trabalho 05, “Estado e Política Educacional” da Anped.

Há de se chamar a atenção, que a pesquisadora da UFPR, Maria Amélia Sabbag Zainko, se considerado os anos anteriores a 2003, apresenta considerável produção na área. Após essa data houve um declínio na produção da pesquisadora. Acredita-se que fator idade é, possivelmente, um dos motivos. Trata-se de uma pesquisadora aposentada, mas ainda atuante dentro da linha “Política Educacional” da UFPR. A mesma situação acontece com a pesquisadora Regina Maria Michelotto da mesma linha. Essa última construiu a carreira acadêmica tendo a temática da política de educação superior como objeto de estudo.

Como já foi mencionado, os artigos constituem-se o meio privilegiado de divulgação e publicização da produção acadêmica de política educacional no Estado do Paraná. Com base nisso, e objetivando apreender as temáticas mais trabalhadas no espaço da produção acadêmica em política educacional, o quadro a seguir apresenta as temáticas trabalhadas pelos autores, bem como o número declarado de artigos publicados no período de 2003 a 2013.

publicações e associá-los a outros indicadores para determinar o capital científico dos pesquisadores.

Quadro 04 – Temáticas nos periódicos

Autor	Temáticas	Nº
Adair Ângelo Dalarosa	Expansão ensino superior; institucionalização ensino primário público; método materialista histórico-dialético; epistemologia; estado, educação e violência.	07
Adreana Dulcina Platt	Teoria do direito; história da formação acadêmica em direito; formação de professores-pedagogos no Paraná; crise política na ordem institucional brasileira; formação humana e currículo; políticas da nova direita; intervenção do Estado brasileiro; Ensino Religioso; neoliberalismo e direito do trabalho; educação omnilateral; história das faculdades do norte do Paraná.	14
Adrian Alvarez Estrada	Plano de Desenvolvimento da Educação e gerencialismo; burocracia e organização da educação; Edgar Morin e a Teoria da Complexidade; crise dos paradigmas e a educação; imaginário, cultura e educação; etnocentrismo.	15
Alessandro de Melo	Empresariado e educação; educação básica e formação para a indústria; patrimônio e educação patrimonial; A redução ontológica do homem à máquina em Marx; epistemologia de Gaston Bachelard e Pierre Bourdieu; concepção histórico-crítica da biblioteconomia.	12
Amélia Kimiko Noma	Agências multilaterais; políticas neoliberais pós 1990 para (educação feminina, educação do campo, educação especial, juventude, EJA/função reparadora, educação profissional); trabalho e educação em documentos de políticas educacionais; UNESCO; Políticas para a educação em contexto de privação de liberdade.	15
Andréa Barbosa Gouveia	Financiamento e educação (orçamento participativo, FUNDEF, remuneração docente, gasto aluno, recursos do FNDE); sindicalismo docente; trabalho docente (condições de trabalho, plano de carreira); partidos políticos e direita e esquerda na política educacional; qualidade do ensino (índices: saeb, ideb).	30
Ângela Mara de Barros Lara	Estado; organizações internacionais; políticas para a infância de 0 a 6 anos; política educacional pós 1990; História da Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gramsci; ciência e conhecimento em Marx e Engels; Cuidar e Educar.	15
Ângela Maria Hidalgo	Organismos internacionais; educação do campo; autonomia escolar e gestão democrática, democracia em Marx; epistemologia e educação.	11
Ângelo Ricardo de Souza	Financiamento e educação; Gestão escolar; relações entre gênero e poder na escola; trabalho docente (condições de trabalho, plano de carreira); produção do conhecimento em gestão escolar; índice de condições de qualidade educacional.	38
Edaguimar Orquizas Viriato	Gestão escolar; PROEJA e currículo integrado; reforma educacional na América Latina e Caribe (PREAL); Estado e terceiro setor; gestão da educação e as políticas educacionais no Estado do Paraná; Reforma do Estado e da Educação Profissional; compreensões neoliberais sobre Antonio Gramsci; Políticas educacionais no contexto público não-estatal.	14
Eliane Cleide da Silva Czernisz	Educação e Direitos Humanos: Análise da formação no Ensino Médio e Profissional; Novas Diretrizes para o Ensino Médio; orientação educacional em instituições sociais: A educação não-formal e o Estatuto da Criança e do Adolescente na promoção e garantia da cidadania.	05
Esméria de Lourdes Saveli	Educação obrigatória e direito social; Ensino fundamental de Nove Anos; política de leitura; cultura escolar; identidade profissional e memória; leitura no contexto escolar; universidade e a alfabetização de adultos; poesia na escola; alfabetização e letramento; educação do campo e proposta pedagógica do M.S.T. para as escolas dos assentamentos.	15
Evelcy Monteiro Machado	Educação e pedagogia social; identidade e campo de trabalho do pedagogo social; Educação Não-Formal e Educação Sócio-Comunitária; especificidades socioeducativas; Organização do Ensino Superior no Brasil; As novas tecnologias e a formação do educador.	09
Francis Mary Guimarães Nogueira	Política educacional da Venezuela (ensino superior venezuelano, formação de professores na Venezuela, reformas neoliberais Venezuela e Brasil); orientação multicultural das DCNs (1998); produção de ciência e tecnologia no Brasil; Efetivação da universalização do ensino fundamental.	11
Gisele Masson	Formação de professores; ideologia da sociedade do conhecimento; teorias modernas de Estado; Neopragmatismo Rortyano e educação; curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa; categorias centrais do materialismo histórico dialético; tendências educacionais.	08
Ireni Marilene Zago Figueiredo	Educação especial; promoção automática e correção da defasagem idade-série; projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil; estratégia político-ideológica da globalização; Estado, políticas, educação e ideologia liberal; políticas educacionais do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90.	07
Irizelda Martins de Souza Silva	Políticas e educação do campo; educação e diversidade cultural; neoliberalismo e políticas educacionais pós 1990; Alca e educação; concepção de infância; problemática educacional que envolve o indígena com necessidades educacionais especiais.	13
Isaura Monica Souza Zanardini	Política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná; Estado liberal e a política educacional brasileira; políticas de gestão escolar no Paraná e no Brasil entre os anos de 1980 e 2006; reestruturação produtiva e a reforma do ensino médio; reforma do Estado e da Educação no contexto da ideologia da pós-modernidade; Políticas educacionais no contexto público não-estatal.	09
Jefferson Mainardes	Ciclos de aprendizagem; posicionamentos epistemológicos dos pesquisadores em política educacional; contribuições de Stephen J. Ball para a pesquisa em política educacional e currículo; a teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares; formação continuada de professores alfabetizadores; Ensino Fundamental de Nove Anos; organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo; etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em	23

	educação; a ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação; Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa; abordagem do ciclo de políticas.	
Liliam Faria Porto Borges	Movimento indígena no Brasil; movimentos sociais e educação do campo; serviço de proteção ao índio; fenômeno educativo na América Latina; Brasil, Venezuela, México e Chile; educação escolar integracionista e a representação fotográfica; pensamento de Dewey no debate educacional no Brasil dos anos de 1990; Efetivação da universalização do Ensino Fundamental; ensino de história nos referenciais curriculares nacionais para as escolas indígenas.	12
Marcos Edgar Bassi	Remuneração docente e carreira docente; financiamento da educação; municipalização do ensino; Fundef/Fundeb; Financiamento educação especial; Estilos de gestão da educação municipal; política de fundos da educação básica e a formação docente; controle social e gestão democrática.	13
Maria Amélia Sabbag Zaïko	Políticas públicas para educação superior; políticas de formação de professores na universidade pública; avaliação da Educação Superior; exclusão social no ensino superior; articulação da Graduação com a Pós-graduação.	11
Maria Aparecida Cecílio	Políticas públicas de proteção ao direito à infância no Brasil; neoliberalismo e as políticas educacionais a partir da década de 1990; orientações da Unesco para as políticas de proteção à infância; políticas e educação do campo; criança rural; Alca e educação; Educação de Jovens e Adultos no Brasil;	09
Mário Luiz Neves de Azevedo	Internacionalização da educação superior; educação em Gramsci; conceitos de igualdade, equidade e justiça social enquanto princípios para a formulação de políticas públicas; Ingresso e permanência nas universidades públicas da Argentina; positivismo e pesquisa em Educação; Pierre Bourdieu, <i>habitus</i> , estrutura Social e sistema de Ensino; processo de Bolonha, Universidade Nova; avaliação da Educação Superior; Mercosul e Educação Superior; política educacional no anos de chumbo (autoritarismo militar); reformas da Educação Superior na América Latina; auditoria contábil como instrumento de controle e gerenciamento do terceiro setor; Marxismo, poder e Estado; A ciência no interior do Paraná e o centralismo curitibano; conceitos da sociologia de Bourdieu; Educação Superior na Argentina (Perón a Menem).	20
Marisa Schneckenberg	Coordenador pedagógico e o projeto político pedagógico; formação continuada de professores; democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal; Liderança e motivação na gestão escolar; O projeto político pedagógico como instrumento de democratização da gestão escolar; O princípio democrático na atuação do diretor de escola; autoridade, autonomia e relações de poder no processo de gestão; pressupostos teóricos do estado liberal e neoliberal e o desenvolvimento das políticas sociais.	10
Mary Ângela Teixeira Brandalise	Formação de professores em Matemática; políticas públicas e avaliação institucional das escolas públicas; desenvolvimento profissional do professor e a prática reflexiva; Gestão educacional e recursos humanos; avaliação da aprendizagem; qualidade da educação.	09
Mônica Ribeiro da Silva	Educação profissional nível médio; juventude, escola e trabalho; trajetórias e perspectivas para o ensino médio; política de integração curricular no âmbito do PROEJA; Teoria Crítica da Sociedade no campo da Educação; Currículo; competências e reforma do ensino médio; Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio; Reformas educacionais e cultura escolar; trabalho e educação; políticas educacionais dos anos 1990; Teoria Curricular e Teoria Crítica da Sociedade; Educação Tecnológica como competência e a reforma curricular na Educação Profissional de nível médio; efeitos das reformas educacionais no financiamento da educação;	17
Paulo Vinícius Baptista da Silva	Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas; políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos; movimentos negros e Direitos Humanos; O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro; negras(os) e brancas(os) em publicidades de jornais paranaenses; Racismo discursivo em mídias; Educação em Direitos Humanos e promoção da igualdade racial; ética e meios de comunicação de massa; Direitos Humanos e justiça; educação e desigualdades raciais; racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate.	19
Regina Maria Michelotto	Políticas para a Educação Superior no Brasil; políticas de expansão da Educação Superior no Brasil e a produção do conhecimento; democratização da educação superior; transdisciplinaridade; Gramsci e o papel da universidade.	06
Rita de Cássia da Silva Oliveira	Educação e terceira idade; pesquisa sobre o idoso no Brasil; idoso e a ludicidade; Universidade Aberta para a terceira idade; reconhecimento social para idoso; Programa Paraná Alfabetizado; Política de Educação Profissional integrada no Paraná; EJA em Ponta Grossa; acidentes nas escolas; educação e penitenciárias.	37
Roberto Antonio Deitos	Reforma do Estado Brasileiro e liberalismo social democrata; Estado e política educacional; política de educação profissional no Paraná; economia e Estado no Brasil; educação pública no município de Cascavel; Milton Friedman e liberalismo educacional; financiamento externo para educação brasileira; Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos.	9
Rosângela Célia Faustino	Educação indígena, acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no Ensino Superior do Paraná; Teoria Histórico Cultural e educação indígena; Educação e religião Guarani no Paraná; processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena; Movimentos sociais; questão indígena e educação no contexto da diversidade cultural; Programa Bolsa Família e o acesso à educação escolar em comunidades indígenas Kaingang e Guarani no Paraná; Religião Guarani Nhandewa; Educação, trabalho e gênero na sociedade indígena; aprendizagem escolar entre indígenas Kaingang no Paraná; diversidade cultural e ações afirmativas para a inclusão indígena no ensino superior; jogos indígenas;	18
Rose Meri Trojan	Políticas de formação de professores na Espanha e no Brasil; políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais; (pós) modernismo, trabalho e educação; políticas educacionais brasileiras e cubanas; PCN e os materiais didáticos para o ensino da arte; funcionário Escolar como Educador; Estética da Sensibilidade como princípio curricular.	09
Simone de	Carreira, trabalho e valorização docente; política educacional e Ensino Fundamental de 9 Anos; organização	11

Fátima Flach	pedagógico-administrativa de Instituições escolares no município de Ponta Grossa; Política educacional e qualidade social da educação; gestão e organização escolar; direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil; História do direito à educação; ampliação da escolaridade obrigatória.	
Taís Moura Tavares	Planos de carreira e regime de colaboração; Ideb e as políticas educacionais; política de oferta educacional no Estado do Paraná; funcionário escolar como educador; novo gerenciamento da educação pública; gestão municipal da educação.	06

Fonte: Currículo Lattes.

Elaboração: a autora considerando as informações declaradas e públicas disponíveis.

Os temas trabalhados nos artigos são bastante diversos e indicam a configuração de um espaço acadêmico marcado pela heterogeneidade temática. Constatação que converge com as conclusões realizadas por outras pesquisas sobre a produção do conhecimento em política educacional e que foram apresentadas no capítulo anterior.

Entretanto, com relação ao espaço estudado, preocupa menos a questão da variedade temática que esse campo acadêmico comporta e mais o fato de alguns pesquisadores apresentam maior incidência de artigos que versam sobre outras temáticas que não sejam a política educacional, são os casos de Adrian Alvarez Estrada; Liliam Faria Porto Borges; Maria José Subtil, Paulo Vinícius Baptista da Silva; Rita de Cássia da Silva Oliveira; Rosângela Célia Faustino. Parece que esses pesquisadores tomam a política educacional como pano de fundo de seus estudos e não como o fulcro sistemático de seus esforços investigativos. Isso pode ser tomado como um problema para o campo da política educacional se considerado que parte dos bens simbólicos, produzidos em nome do campo da política educacional e no interior do espaço institucional destinado a ele, não estão conferindo notoriedade ao mesmo, já que não o abordam prioritariamente.

Em termos quantitativos, os pesquisadores mais evidentes são, em ordem decrescente: Ângelo Ricardo de Souza, Rita de Cássia da Silva Oliveira; Andréa Barbosa Gouveia, Jefferson Mainardes, Mário Luiz Neves de Azevedo, Paulo Vinicius Baptista da Silva e Mônica Ribeiro da Silva⁹⁹. Esses pesquisadores se destacam, especialmente, pelo trato de temáticas relativas ao financiamento da educação/políticas e trabalho docente (SOUZA E GOUVEIA); à política de ciclos de aprendizagem (MAINARDES), à política de educação superior (AZEVEDO); à política de educação profissional no nível médio (SILVA); as relações raciais (BAPTISTA DA SILVA), e à terceira idade (OLIVEIRA). Sendo que esses dois últimos apresentam maior incidência de artigos sobre outras temáticas, tal incidência também é percebida na produção em forma de livros e capítulos de livros. Como já foi mencionado, a produção bibliográfica

⁹⁹ Salvo a pesquisadora Andrea Barbosa da Gouveia, todos os outros são bolsistas produtividade em pesquisa do CNPq.

em forma de artigos apresenta uma variedade temática expressiva. Algumas temáticas emergem da transformação dos problemas sociais em objetos pesquisas, são os casos, por exemplo, das temáticas que comportam problemas relativos aos *Programas e projetos governamentais*¹⁰⁰. Acredita-se que o interesse por esse tipo de problemática deve-se ao fato delas decorrerem da ação pontual dos governos e por estarem na consciência social do momento. De qualquer forma, os problemas oriundos de programas e projetos governamentais precisam ser perquiridos, uma vez que envolvem a elaboração e a implementação de políticas¹⁰¹.

Como foi assinalado no início deste item, as publicações foram tomadas como um dos principais meios a partir dos quais um pesquisador adquire destaque, visibilidade e reconhecimento no campo acadêmico. Outro canal importante de visibilidade tanto do produto acadêmico quanto do nome do seu produtor são as citações.

3.3.2 Citações

Outro indicador utilizado foram as citações. Na perspectiva adotada neste trabalho, pode-se dizer que as citações assim como as publicações são tomadas como dimensões do capital científico puro dos pesquisadores. As citações tem o efeito de assegurar ao citado o reconhecimento da autoridade de poder falar em nome de um determinado tema. Lembrando que, em Bourdieu, no campo científico somente “O que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros” (BOURDIEU, 1983a: 125).

Por conseguinte, as citações podem ser interpretadas como um indicador do grau de reconhecimento atribuído pelos pares a propósito da contribuição do pesquisador para a área de conhecimento e, ao mesmo tempo, como um indicador do prestígio de seu nome entre os pares concorrentes. Aliado a isso, as citações têm potencialidade para indicar o grau de inserção e reconhecimento dos pesquisadores no âmbito nacional, e, até mesmo, internacional.

100 Vale lembrar que *Programas e projetos governamentais* é uma das categorias analíticas trabalhadas por Wittmann, Gracindo (2001); Azevedo, Aguiar (2001a) e, também, por Santos (2008).

101 Uma questão a responder, com relação aos conteúdos dessas publicações, é se a produção do conhecimento em política educacional está contribuindo para a legitimação de elaborações de políticas públicas para a educação.

Em termos metodológicos, as citações consideradas foram as informadas pela *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)¹⁰². A opção em não considerar a informação declarada pelos pesquisadores nos currículos Lattes, justifica-se por aquela base de dados ser mais precisa e, também, por ser uma biblioteca eletrônica que proporciona visibilidade nacional e, até mesmo internacional, à produção acadêmica e ao seu produtor.

Vale destacar que a *Scientific Electronic Library Online*, enquanto base de dados, contabiliza e informa apenas as citações cujos trabalhos tenham sido publicados em periódicos inseridos na Coleção SciELO¹⁰³. Vale destacar, ainda, que a Plataforma Lattes apresenta um filtro de busca relativo as publicações na SciELO. Ao clicar nesse filtro o usuário é direcionado para sistema online SciELO, mais especificamente, para a página “Library collection” a qual disponibiliza a quantidade e a referência completa dos artigos publicados de um autor. Para cada artigo, o sistema disponibiliza o filtro de busca “Cited by SciELO” que, ao ser acionado, informa o número de vezes que o artigo foi citado, assim como as referências citantes.

Assim, dos 38 (trinta e oito) pesquisadores que, nos termos deste trabalho, compõem o espaço da produção acadêmica em política educacional do Estado do Paraná, foram identificados 09 (nove) pesquisadores citados na SciELO, para um total de 18 pesquisadores com artigos publicados em periódicos inseridos na Coleção SciELO. No conjunto, o espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná, totalizam 62 (sessenta e dois) artigos publicados, dentre os quais 12 (doze) apresentam registros de citações e são referências em 46 (quarenta e seis) artigos citantes. Como mostra a tabela a seguir.

102 Trata-se de uma biblioteca eletrônica desenvolvida em parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). O projeto do sistema foi iniciado em 1997 com o objetivo de disponibilizar eletronicamente as publicações científicas do Brasil e da América Latina. A inclusão e permanência de uma revista nessa base de dados segue critérios de qualidade que estão disponíveis em seu site: http://www.SciELO.br/avaliacao/avaliacao_pt.htm.

103 Para saber mais sobre os critérios para admissão de periódicos na Coleção SciELO, vide http://www.SciELO.br/avaliacao/criterio/SciELO_brasil_pt.htm

Tabela 03 – Publicações dos pesquisadores nos periódicos da coleção SciELO Brasil e quantidade de artigos citados e citantes.

Pesquisador	Quantidade de artigos		
	Publicados	Citados	Citantes
Adriana Aparecida Dragone Silveira	1	-	-
Alessandro de Melo	3	1	1
Andréa Barbosa Gouveia	14	2	3
Ângelo Ricardo de Souza	6	1	1
Elma Júlia Gonçalves de Carvalho	1	-	-
Gisele Masson	1	-	-
Ireni Marilene Zago Figueiredo	2	-	-
Jefferson Mainardes	5	2	15
Marcos Edgar Bassi	1	-	-
Maria Amélia Sabbag Zainko	3	2	5
Maria José Subtil	1	-	-
Mário Luiz Neves de Azevedo	3	1	11
Marisa Schneckenberg	1	-	-
Mônica Ribeiro da Silva	3	1	1
Paulo Vinícius Baptista da Silva	13	1	7
Regina Maria Michelotto	2	1	2
Rosângela Célia Faustino	1	-	-
Rose Meri Trojan	1	-	-
Total	62	12	46

Fonte: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)

Elaboração: a autora considerando as informações públicas disponíveis.

- : indica: não há.

Os nomes em negrito são aqueles cujos artigos foram citados na SciELO. Uma análise simplista do quadro confirma a tese de que quanto mais o pesquisador publica os resultados de seus esforços acadêmicos maiores são as chances de reconhecimento pelos pares, vê-se, assim, que todos os pesquisadores que receberam citações apresentam mais de um artigo armazenado na *Scientific Electronic Library Online*.

O mais citado é Jefferson Mainardes com 15 (quinze) citações, sendo que 02 (duas) são caracterizadas como autocitação; sequenciado por Mário Luiz Neves de Azevedo que apresenta, atualmente, 11 (onze) registros; Paulo Vinicius Baptista da Silva que totaliza 07 (sete) citações; Maria Amélia Sabbag Zainko com 05 (cinco) citações, sendo que uma é feita por ela mesma; Andréa Barbosa Gouveia com 3 (três) registros; Maria Regina Michelotto com 02 (duas) citações; e com o registro de 01 (uma) citação estão os pesquisadores Ângelo Ricardo de Souza e Mônica Ribeiro da Silva. Alessandro Melo apresenta 01 (uma) citação caracterizada como autocitação.

No entanto, uma análise mais acurada dos dados desloca o olhar do quantitativo para o qualitativo e convoca outros elementos de análise. Elementos que permitem inferir que por detrás dos números das citações existe uma rede de relações sociais que é concebida por Bourdieu como “o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos”. Ou ainda, em outras palavras do mesmo autor,

... a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos) (BOURDIEU, 1998: 68 – parênteses do autor)

Como será demonstrado na seção seguinte, tal rede de relações – em alguns casos “invisível”¹⁰⁴ – tende a legitimar a produção daqueles que ocupam posições semelhantes. Esses elementos são analisados a partir do quadro abaixo.

Quadro 05 – Pesquisadores e artigos citados/Autores citantes internos e externos

Pesquisador	Artigos Citados	Citantes internos	Citantes Externos
Alessandro Melo	MELO, Alessandro. Educ. Soc. [online] . 2009, v.30, n. 108, pp. 893-914.	Autocitação	Não há
Andréa Barbosa Gouveia	GOUVEIA, Andréa Barbosa. Avaliação da política educacional municipal: em busca de indicadores de efetividade nos âmbitos do acesso, gestão e financiamento. <i>Ensaio: aval.pol públ.</i> Educ. Soc. [online] . 2009, vol.17, n.64, pp. 449-475.	Não há	MARTINS, Rafael D'Almeida (Unicamp) LOTTA, Gabriela Spanhero (UFABC) GRAMANI, Maria Cristina Nogueira (Insper/SP) DUARTE, André Luís de Castro Moura (Insper/SP)
	GOUVEIA, Andréa Barbosa and SOUZA, Ângelo Ricardo De. Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da CONAE a um novo PNE. Educ. Soc. [online] . 2010, vol.31, n.112, pp. 789-807.	Não há	FERNANDES, Maria Diléia Espíndola (UFMS) BRITO, Silvia Helena Andrade de (UFMS) PERONI, Vera Maria Vidal (UFRGS)
Ângelo Ricardo de Souza	GOUVEIA, Andréa Barbosa and SOUZA, Ângelo Ricardo De. Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da CONAE a um novo PNE. Educ. Soc. [online] . 2010, vol.31, n.112, pp. 789-807.	Não há	FERNANDES, Maria Diléia Espíndola (UFMS) BRITO, Silvia Helena Andrade de (UFMS) PERONI, Vera Maria Vidal (UFRGS)
Jefferson Mainardes	MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. Educ. Pesqui. , Abr 2006, vol.32, no.1, p.11-30	Não há	LIBÃNEO, José (PUC/Goiais) MASSABNI, Vânia Galindo (USP) NOGUEIRA, Maria Cecília Arantes (UNESP)
	MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc. , Abr 2006, vol.27, no.94, p.47-69.	Autocitação	MOLINA, Rosane (Unisinos) LOPES, Rodrigo Alberto (Unisinos) ACHILLES, Helena Soares (Seed/SP) LOPES, Alice Ribeiro Casimiro (UERJ) LÓPEZ, Silvia Braña (Fundação Oswaldo Cruz/RJ) MARCONDES, Maria Ines (PUC-RJ) SANTOS, Lucíola Licínio de C. Paixão (UFMG) VIEIRA, Livia Maria Fraga (UFMG)

104 Aqui o conceito de invisível relaciona-se ao de “colégios invisíveis” que segundo Bourdieu são “formados por eruditos unidos por relações de estima mútua” (BOURDIEU, 2004: 35). Pode-se dizer que, esses “eruditos” são pesquisadores que seguem a mesma linha ou método de pensamento, trabalham como os mesmos temas ou problemas e se comunicam de modo informal, realizando trocas acadêmicas. Para Bourdieu, as trocas transformam “as coisas trocadas em signos de reconhecimento e, mediante o reconhecimento mútuo e o reconhecimento da inclusão no grupo que ela implica, produz o grupo e determina ao mesmo tempo os seus limites...” (BOURDIEU, 1998: 68)

Pesquisador	Artigos Citados	Citantes internos	Citantes Externos
			INÁCIO, Edna Imaculada (Unileste) MOLINA, Rosane (Unisinos) RAIMUNDO, Alessandra Cristina (SEED/MG) VOTRE, Sebastião Josué (UGF) TERRA, Dinah Vasconcellos (UFF) RODRIGUES, Suely da Silva (Fundação Cesgranrio) BUSNARDO, Flávia (CEDERJ) LOPES, Alice Casimiro (UERJ) ROSEMBERG, Fúlvia (PUC/SP) WERLE, Flávia Obino Corrêa (Unisinos) THUM, Adriane Brull (Unisinos) ANDRADE, Alenis Cleusa (SEED-RS) VIDAL, Diana Gonçalves (USP) MATHEUS, Danielle dos Santos (Prof. EF. RJ) LOPES, Alice Casimiro (UERJ)
Maria Amélia Sabbag Zainko	MICHELOTTO, Regina Maria, Coelho, Rúbia Helena and ZAINKO, Maria Amélia Sabbag A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. <i>Educ. rev.</i> , Dez 2006, no.28, p.179-198.	Autocitação	SILVEIRA, Júlia Gonçalves da (UEMG)
	ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. <i>Avaliação (Campinas)</i> , Nov 2008, vol.13, no.3, p.827-831.	Não há	GRAMANI, Maria Cristina Nogueira (Insper/SP) REIS, Cisne Teixeira (UFV) SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos (UFV) FERREIRA, Marco Aurélio (UFV) SILVA, Assis Leão (IFP) GOMES, Alfredo Macedo (UFPE)
Mário Luiz Neves de Azevedo	LIMA, Licínio C., AZEVEDO, Mário Luiz Neves de and CATANI, Afrânio Mendes O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a <i>Universidade Nova</i> . <i>Avaliação (Campinas)</i> , Mar 2008, vol.13, no.1, p.7-36	Não há	PEREIRA, Marcos Villela (Puc-RS) MENDES, Layza Castelo Branco (UECE) CAPRARA, Andréa (UECE) CALDERON, Adolfo Ignacio (PUC-Campinas) POLTRONIERE, HELOSIA (SME-Campinas) BORGES, Regilson Maciel (UFSCAR) SÁ, Virgínio (UMinho) CASTRO, Rosane Michelli de (UNESP) SILVA, Luciana Leandro (Universitat Autònoma Barcelona) FERREIRA, Carlos Alberto (UMinho) PEREIRA, Diana Ribeiro (UMinho) FLORES, Maria Assunção (UMinho) PFEIFER, Mariana (UFF) ALMEIDA JUNIOR, V. (UFFS) CATANI, Afranio (USP) CISLAGHI, Juliana Fiuza (UERJ)
Mônica Ribeiro da Silva	SILVA, Mônica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. <i>Cad. Pesqui.</i> , Ago 2009, vol.39, no.137, p.441-460.	Não há	AMARAL, Daniela Patti do (UFRJ) OLIVEIRA, Renato José de (UFRJ)
Paulo Vinícius Baptista da Silva	ROSEMBERG, Fúlvia, BAZILLI, Chirley and SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. <i>Educ. Pesqui.</i> , Jun 2003, vol.29, no.1, p.125-146	Não há	ACEVEDO, Claudia Rosa (FMU) NOHARA, Jouliana Jordan (FMU) CARDOSO, Cancionila Jankovski (UFMT) CAVADAS, Bento Filipe Barreiras Pinto (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal) VERRANGIA, Douglas (UFSCAR) SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (UFSCAR) SANTOS, Wellington Oliveira dos SILVA, Eva Aparecida da FERREIRA, Aparecida de Jesus (UEPG)
Regina Maria Mechelotto	MICHELOTTO, Regina Maria, Coelho, Rúbia Helena and ZAINKO, Maria Amélia Sabbag A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. <i>Educ. rev.</i> , Dez 2006, no.28, p.179-198.	Não há	SILVEIRA, Júlia Gonçalves da (UEMG)

Elaboração: a autora considerando as informações públicas disponíveis.

O quadro apresenta os pesquisadores e os títulos dos artigos citados na SciELO, assim como os autores citantes e as instituições de pesquisas as quais pertencem. Os citantes internos são aqueles que atuam dentro do espaço empírico considerado, já os citantes externos são aqueles que atuam em outras unidades da federação.

Chama a atenção no quadro acima, a ausência de citações internas o que pode indicar pouca interação entre os pesquisadores de políticas educacionais do Estado do Paraná. É oportuno destacar que dos 18 (dezoitos) pesquisadores com publicações na SciELO, nenhum legitimou o trabalho acadêmico de pares pela via da citação, nem mesmo os autores que apresentam proximidades em termos de posições, temáticas e referenciais. Uma análise mais acurada dessa situação indica certa desconsideração interna da produção e do produto acadêmico que flui no universo considerado, visto que em Bourdieu a ausência – no caso a ausência de citações internas – pode ser considerada uma forma radical de censura (BOURDIEU, 2007).

Como se pode perceber, todos os registros de citações internas, caracterizam-se como autocitação que é uma prática autolegitimadora do trabalho do próprio pesquisador. São os casos de Alessandro Melo, Jefferson Mainardes e Maria Amélia Sabbag Zainko. Atualmente, no contexto da produtividade científica acelerada, a prática da autocitação tem se tornado cada vez mais comum entre os pesquisadores e pode ser considerada uma estratégia para atender as expectativas do sistema de avaliação e classificação de produtividade científica em vigor.

A intenção de rastrear os autores citantes bem como as instituições as quais pertencem foi fornecer uma noção sobre alcance da produção bibliográfica dos pesquisadores e do reconhecimento de seus nomes fora do espaço geográfico do Paraná, e, desta forma, construir uma ideia sobre a visibilidade nacional do pesquisador. Isto lembrando que as citações são tomadas neste trabalho como dimensões do capital científico de um pesquisador em particular que também pode ter o efeito de indicar o poder social do mesmo.

Os pesquisadores que mais foram citados em artigos concernentes a outras unidades da federação foram: Jefferson Mainardes com maior visibilidade de citações no Rio de Janeiro (UERJ; PUC-RJ; Fundação Oswaldo Cruz; UFF; Fundação Cesgranrio; Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro); São Paulo (USP; PUC); Minas Gerais (UFMG); Rio Grande do Sul (UNISINOS). Seguido

do pesquisador Mário Luiz Neves de Azevedo que é citado nos estados de São Paulo (PUC/Campinas; Unesp; USP; UFSCAR); Rio Grande do Sul (PUC/RS; UNISINOS); Rio de Janeiro (UERJ; UFF); Santa Catarina (UFFS); Ceará (UECE). Esse pesquisador, também apresenta visibilidade internacional, com registros de citações em Portugal (UMINHO) e em Espanha (Universitat Autònoma de Barcelona – UAB).

Com relação aos citantes de Jefferson Mainardes, chama a atenção a presença de José Carlos Libâneo da PUC/Goiais, um dos nomes mais eminentes e reconhecidos no campo científico da educação, especialmente, da Pedagogia, na especialidade da didática. Na perspectiva adotada neste trabalho, quando um autor cita outro, salvo se for para proceder contraposição, ele está, a um só tempo: a) reconhecendo o valor das ideias arroladas pelo autor citado; b) baseando-se nelas para produzir outras novas e; c) disseminando o nome do mesmo como confiável num campo de estudos. Neste sentido, Libâneo faz uso do levantamento realizado por Mainardes à propósito da revisão da literatura sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil para demonstrar que a política de ciclos de aprendizagem é uma política educacional destinada ao atendimento à pobreza (LIBÂNEO, 2011). Por outra parte, há de se chamar a atenção que os dois pesquisadores tem em comum, além das proximidades temáticas, o fato de pertencerem ao conselho editorial do Periódico “Olhar de Professor” da UEPG.

Outra pesquisadora de visibilidade nacional que cita Mainardes é Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, cuja ênfase dos trabalhos investigativos recaem sobre o tema da política curricular e da organização curricular nas escolas, temáticas que são também de interesse de Mainardes. Além disso, os dois apresentam proximidades em termos de referencial teórico-metodológico. Ambos esforçam-se em disseminar as contribuições de Basil Bernstein e Stephen Ball para a pesquisa educacional no Brasil. Ainda sobre esse ponto é oportuno ressaltar que ambos concluíram seus cursos de doutorado (Mainardes) e pós-doutorado (Santos) em 2004 na Universidad de London, que é a instituição de origem dos autores que eles referenciam.

Nessa mesma linha de pensamento, a pesquisadora Alice Casimiro Lopes, que cita Mainardes em 03 (três) de seus 14 (quatorze) artigos publicados na SciELO, o faz com a intenção de justificar a utilização a abordagem do “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball em suas pesquisas. Lopes é pesquisadora bolsista produtividade em pesquisa 1C, atuante na UFRJ, foi coordenadora do FORPRED (Fórum Nacional de Programas de Pós-graduação em Educação) de 2011 a 2012, cargo ocupado, atualmente, por Mainardes. No livro organizado por Mainardes e pelo próprio

Stephen Ball, intitulado “Políticas educacionais: questões e dilemas” lançado pela Editora Cortez em 2011, essa pesquisadora apresenta um capítulo que discute as políticas curriculares a partir da visão de Ball.

Não é exagero dizer que o nome de Mainardes é hoje uma referência nacional para a temática das políticas curriculares, especialmente as de ciclos. Para utilizar o modo de pensamento de Bourdieu, pode-se dizer que as tomadas de posições desse pesquisador, materializadas por suas escolhas temáticas e metodológicas estão associadas a uma antecipação das chances médias do lucro científico que a abordagem do ciclo de políticas pode gerar, uma vez que sendo o campo de estudos em políticas educacionais um campo disperso em termos de referenciais teórico-metodológicos, a opção em disseminar uma orientação mais pós-moderna, como é o caso da proposta do “Ciclos de Políticas” de Stephen Ball, pode significar uma oportunidade concreta de aumento do capital científico.

Com relação aos autores citantes de Andréa Barbosa Gouveia, destaca-se a pesquisadora Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, que atualmente é Coordenadora do GT 05 “ Estado e Política Educacional” da Anped, e Bolsista pós-doutorado Sênior do CNPq, vinculada a UFMS a mesma foi vice-coordenadora do GT 05 na ocasião em que Gouveia foi coordenadora, ou seja no período de 2010 a 2012. Como será demonstrado mais adiante, a ocupação de postos acadêmicos (capital temporal) especialmente, os postos de coordenação em associações de pesquisa, tende a favorecer a acumulação e a legitimação do capital científico puro. Lembrando que em Bourdieu a recíproca é muito menos frequente.

Vale destacar a parceira de Ângelo Ricardo de Souza e Andréa Barbosa Gouveia, ambos da linha “Política Educacional” da UFPR, que como se pode perceber no quadro, apresentam coautoria de um artigo tem tela. Essa parceria, que se estende para além do artigo capturado, se deve, em alguma medida, pela temática do financiamento da educação que é trabalhada por ambos em outros trabalhos, seja individual ou em coautorias, e também, por uma postura metodológica de cunho mais propositiva, focada na análise das implementações das políticas, especialmente as municipais, que é característica de ambos. Pelo menos é o que indica o conteúdo dos artigos citados e citantes, e também as problemáticas das dissertações e teses orientadas por cada um. (Vide anexo I). Outra parceira é a de Maria Amélia Sabbag Zainko e Regina Maria Michelotto, ambas da linha “Política Educacional” da UFPR. Essas pesquisadoras dedicam-se a temática do ensino superior e apresentam coautorias em outros artigos. Apesar das duas pesquisadoras serem aposentadas elas ainda continuam orientando pesquisas na referida linha.

Com relação ao pesquisador Mário Luiz Neves de Azevedo, há de se chamar a atenção, inicialmente, para a característica coautoral tripla do artigo citado, escrito por 02 autores brasileiros (Azevedo e Catani) e 01 (um) de nacionalidade estrangeira (Lima). Em termos de estrutura relacional, pode se ilustrar que a interação entre os atores assemelha-se a uma tríade na qual os extremos são: Mário Luiz Neves de Azevedo e Licínio Lima; e a ponte intercessora é Afrânio Mendes Catani, que apresenta fortes laços de coautoria com Azevedo e, por outra parte, apresenta vínculos institucionais com Lima¹⁰⁵.

No universo considerado, Mário Luiz Neves de Azevedo é o pesquisador que reúne em torno de si o maior número de citações estrangeiras. Os citantes internacionais apresentam vínculo profissional com a Universidade do Minho, Braga, Portugal, são os casos de Virgínio Sá; Carlos Alberto Ferreira e das coautoras Diana Ribeiro Pereira e Maria Assunção Flores. E uma pesquisadora brasileira que atualmente atua em Barcelona. A visibilidade internacional do artigo em tela, ou mais precisamente, o reconhecimento do valor dessa publicação no universo acadêmico de Portugal, deve-se, em larga medida, ao fato de um de seus coautores, Licínio Lima¹⁰⁶, de nacionalidade portuguesa, ser um pesquisador reconhecido e importante entre seus pares. É o que demonstra a identificação de outros artigos de Lima (1994, 1997, 2002, 2007) nas referências bibliográficas de outros artigos escritos pelos autores citantes mencionados.

Como já era esperado, o rastreamento dos autores citantes, comprovou que o reconhecimento e o prestígio de Paulo Vinicius Baptista da Silva se efetiva mais no âmbito dos estudos sobre as questões raciais e menos na temática da política educacional propriamente dita. Dos 07 (sete) artigos citantes, nenhum aborda questões da política educacional. Acrescente-se a isso, que o artigo que consta no quadro é originário de uma pesquisa do tipo estado da arte que visou recensear os trabalhos que se ocupam da temática do racismo em livros didáticos no Brasil. Pode-se dizer ainda que dos 13 (treze) artigos desse pesquisador publicados em periódicos da coleção SciELO, apenas um se refere a algum aspecto da política educacional, trata-se do artigo publicado em 2012, intitulado “Políticas de promoção de igualdade racial e programa de distribuição de livro didático”, sendo que o mesmo não apresenta registros de citações, os outros 12 (doze) artigos abordam outras questões e temas relacionados

105 Em 2007, Catani atuou como pesquisador visitante na Uminho, trabalhando temas sobre a educação superior no Brasil e em Portugal, e, sobre a sociologia de Pierre Bourdieu.

106 Uma nota interessante é a de que esse pesquisador dedica considerável fôlego ao estudo e a disseminação das ideias do educador brasileiro Paulo Freire. Ele foi um dos fundadores do Instituto Paulo Freire de Portugal, e apresenta vários escritos sobre Freire.

problemática racial¹⁰⁷.

Para melhor compreender as estratégias de capitalização científica materializadas no espaço acadêmico considerado, foi inserido na análise o indicador coautoria, por considerar que o mesmo, ao revelar a rede de colaboração científica dos pesquisadores, pode fornecer uma noção da extensão do seu capital social e do seu prestígio. É sobre essa questão que o próximo item tratará.

3.3.3 Coautorias

O mapeamento da rede de colaboração científica por meio das coautorias revelou os laços que se formam, as interações que ocorrem, e colaborou para a identificação das posições dos pesquisadores no espaço considerado. Antes de apresentar os resultados da análise desse indicador, é importante algumas notas metodológicas: a técnica utilizada para o mapeamento e representação gráfica da rede de colaboração científica foi Análise de Rede Sociais (ARS) que é, atualmente, uma metodologia muito utilizada para, dentre outros objetivos, estudar como os indivíduos estão integrados a uma estrutura e como essa estrutura emerge das relações entre tais indivíduos.

Por meio da aplicação da técnica de análise de redes sociais (SNA): software UCINET® e seu módulo NetDraw®¹⁰⁸ foi realizada a análise de relações que possibilitou a apreensão das características básicas e as posições dos pesquisadores na rede. Primeiramente, mapeou-se a configuração da rede intra-espaço acadêmico – Grafo 01 – a fim de visualizar o interconhecimento e o inter-reconhecimento dos pesquisadores, bem como suas relações colaborativas. Na sequência mapeou-se a rede de ligações externas – Grafo 02 – que se formam a partir dos pesquisadores cujos indicadores anteriores revelaram como os mais

107 As dissertações orientadas por esse pesquisador reforçam a afirmação acima e ratifica que ele associa o tema principal de seus esforços acadêmicos, que são as questões raciais, com o tema da política nacional do livro didático público. Esse caso é ilustrativo das conclusões feitas por Azevedo, Aguiar (2001a); Souza (2008) de que no campo de estudos da política educacional é muito recorrente a transformação de programas e projetos governamentais, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático Público” em objetos de estudo acadêmico.

108 O software Ucinet 6.0® é um programa para analisar dados de redes sociais (ARS). Foi desenvolvido por Steve Borgatti, Everett e Martin Freeman Lin e é distribuído pela Analytic Technologies. Os métodos de análise existentes no programa incluem entre outros, medidas de centralidade, identificação de subgrupos, análise de papéis e teoria dos grafos, além, de diversas rotinas para análise de matrizes. Possui um módulo integrado para desenhar gráficos de redes sociais chamado de NetDraw®, o qual permite a criação e leitura de redes sociais e análise dos dados (BORGATTI apud CONCEIÇÃO, 2013).

destacados dentre os demais. A opção em realizar tal delimitação encontra justificativa na hipótese de que os mais destacados nos indicadores anteriores mobilizam mais estratégias para conquista da visibilidade nacional e, até mesmo internacional, de seus produtos acadêmicos e de seu nome. Não é demais lembrar que a base de dados foi o Currículo Lattes dos pesquisadores.

Para o mapeamento das relações colaborativas foi necessário, primeiramente, por meio de um ícone integrado ao Software Ucinet 2006, chamado “Matriz”, introduzir os nós (nomes dos pesquisadores tanto nas colunas quanto nas linhas do ícone, seguindo a mesma ordem de inclusão. Trata-se, portanto de uma matriz de características idênticas. A introdução das ligações deu-se pela introdução do valor “1” à existência de interações entre os nós (nomes dos pesquisadores) e o valor “0” à ausência de interação entre eles. A ilustração a seguir fornece uma noção desses procedimentos.

Ilustração 01 – Modelo de Matriz utilizado para a introdução das interações

	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	A15	P01
A01	0	1			1				1							1
A02	1	0	1			1			1		1	1				1
A03	1		0													
A04				0												
A05	1	1			0					1				1		1
A06					1	0										
A07							0									
A08		1						0						1		1
A09	1	1							0				1			1
A10									0	1	1					1
A11		1							1	0						1
A12		1									0					1
A13												0				1
A14													0			1
A15														0		1
P01	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1		1	0	0

Fonte: Manual Introdutório à Análise de Redes Sociais ¹⁰⁹

Como foi referido anteriormente, as linhas representam as interações que cada nó (pesquisador) apresenta com os demais nós (pesquisadores) e as colunas são as interações que os outros nós têm com um pesquisador. Após a introdução dos nós e do estabelecimento de interações entre eles foi dada uma prévia das relações encontradas na Rede que indicou uma baixa conectividade entre os pesquisadores, agravada quando das relações interinstitucionais. Isso levantou a hipótese de que os pesquisadores não elaboram estratégias coletivas de luta no

¹⁰⁹ Disponível

em: http://api.ning.com/files/ib7AWBiwEwSRilCmh7sNfwlCgobUCA5QiUqiZOskSh15AhSOE9XhzcVRUr5JXYapSVS45I5OKOBEjoSvbD-ykrzDOcrBPq7N/Manualintrodutorio_ex_ucinet.pdf . Acesso em 22/03/2014.

Note-se que o grafo é composto por 05 (cinco) blocos de nós: 02 (dois) maiores que são, acentuadamente, distintos por sua configuração, e 03 (três) menores cuja configuração pouco se diferencia entre si. A título de exposição didática, e, considerando as cores que distinguem os nós segundo suas instituições, vale descrever que:

- os nós na cor vermelha representam os pesquisadores atuantes na Linha de Pesquisa “Política Educacional” da UFPR;
- os nós na cor amarela representam os pesquisadores que atuam na Linha de Pesquisa “História e Políticas Educacionais da UEPG;
- os nós na cor azul são representativos dos pesquisadores da Linha de Pesquisa “Política e Gestão em Educação” da UEM;
- os nós na cor cinza representam os pesquisadores da Linha de Pesquisa “Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação” da UEL;
- os nós na cor verde representam os pesquisadores da Linha de Pesquisa “Educação, Políticas Sociais e Estado” da UNIOESTE;
- os nós na cor rosa representam os pesquisadores atuantes na Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, História e Organização da Educação da UNICENTRO.

A técnica de Análise de Redes Sociais (SNR) – Software Ucinet 2006 - dispõe de vasto conjunto de ferramentas que permite identificar atributos que conformam e estruturam a rede. Dentre as ferramentas estão as medidas de densidade e centralidade. Nos limites da pesquisa, importou considerar, especialmente, essas duas, pois tais medidas tem a capacidade de demonstrar as características das trocas acadêmicas, do interreconhecimento dos pares e a estrutura da rede intra-espaco acadêmico, ou seja, são coerentes com a problemática deste trabalho.

A posição de centralidade num grafo indica os pesquisadores que possuem mais laços de coautorias, ou seja, quanto maior a frequência de coautorias com pesquisadores distintos, maior é a centralidade do pesquisador na rede. Neste sentido, a análise do grafo indica que não há centralidade de nós (pesquisadores) em termos de espaço acadêmico (interlinhas). O que se percebe é que a centralidade assume uma configuração intra-linha. Isto pode ser facilmente percebido por meio da concentração das cores no grafo.

Sobre a medição da centralidade de uma rede de ligações, Farina (2013), argumenta que “por meio da mensuração da centralidade é possível levantar os atores mais importantes dentro do arranjo” (FARIANA, 2013). Neste sentido, ainda que a centralidade não seja acentuada, vale pontuar em ordem alfabética, os mais destacados: Andréa Barbosa Gouveia (UFPR); Ângela Mara de Barros Lara (UEM); Ângelo Ricardo de Souza (UFPR); Mário Luiz Neves de Azevedo e Mônica Ribeiro da Silva (UFPR)¹¹⁰.

Importa referir que os nós (pesquisadores) localizados nas extremidades são aqueles que apresentam um ou dois laços de coautorias com pesquisadores distintos. Há de se chamar a atenção para o fato de que mesmo para os pesquisadores mais centrais no espaço acadêmico, a frequência de colaboração científica não é expressiva, salvo se a colaboração for intra-linha, como é o caso de Andréa Gouveia e Ângelo Ricardo de Souza que apresentam fortes laços de coautorias. E, também, os casos dos pesquisadores da Unioeste, especialmente: Edaguimar Orquizas Viriato; Ireni Marilene Zago Figueiredo; Isaura Mônica Souza Zanardini e Roberto Antônio Deitos.

Apesar da inexpressividade das coautorias interlinhas, vale registrar a presença de um produto acadêmico que envolve a coautoria interlinhas. Trata-se do capítulo do livro *Trabalho Docente na Educação Básica no Paraná: uma apresentação a partir de pesquisa documental*, que é resultante de uma pesquisa coordenada por Mário Luiz Neves de Azevedo e que teve como colaboradores: Ângela Mara Lara Barros, Ângelo Ricardo de Souza, Andréa Barbosa Gouveia, Gisele Souza e Luzia Grandini Cabreira. O capítulo em tela, integra o livro *O Trabalho Docente na Educação Básica no Paraná*, publicado em 2012, pela Editora Fino Traço¹¹¹.

Com relação a medida de densidade da rede que, segundo Farina (2013), diz respeito ao seu

110 Mais à frente, por meio do indicador “Capital de poder institucional” será demonstrado que, salvo a pesquisadora Ângela Mara de Barros Lara, todos esses pesquisadores mais centrais na rede, ocupam ou ocuparam cargos em instituições de pesquisas (PPEs, Associações, Reitorias.).

111 A pesquisa que resultou no livro em tela, integra uma pesquisa mais ampla, de caráter nacional, iniciada em 2009 e com previsão de término para 2015. Tal pesquisa intitulada "O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil" tem o objetivo de subsidiar a elaboração de políticas públicas no país. Sua operacionalização envolve a constituição de uma rede de pesquisadores representativos de oito universidades públicas brasileiras, são elas: UFMG UFPA, UFRN, UFG, UFPR, UEM, UFSC. Melhores informações disponíveis em <http://trabalhodocente.net.br/index.php?pg=apresentacao> . Acesso em 14/03/2014. Vale destacar que da relação das oito universidades, a única que não é administrada pelo governo federal é a UEM. Aliado a isso, vale ainda destacar que, o coordenador dessa ampla pesquisa no Paraná é Mário Luiz Neves de Azevedo, que por sua vez, também é um dos organizadores do livro, junto com Dalila Andrade Oliveira (UFMG) e Lívia Fraga Vieira (UFMG), ambas coordenadoras nacionais dessa pesquisa interinstitucional.

nível de conectividade, isto é, por meio da medida de densidade “pode-se apontar para um maior volume de relações entre os atores, possibilitando inclusive identificar **aqueles menos envolvidos na rede**, sendo assim, causas de possíveis buracos estruturais.” (FARINA, 2013 – grifos nossos).

Nesta linha de pensamento, chama a atenção não apenas a baixa conectividade, mas, sobretudo, a ausência de ligações entre os pesquisadores. Note-se que dos 38 pesquisadores, 08 (oito) não apresentam nenhum laço de coautoria. Um dos blocos maiores, localizado no lado superior esquerdo do Grafo 01, comporta os nós representativos dos pesquisadores que não possuem elos de coautorias com os demais pesquisadores do espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná. São eles, em ordem alfabética: Adreana Dulcina Platt (UEL); Alessandro de Melo (UNICENTRO); Evelcy Monteiro Machado (UFPR); Marcos Edgar Bassi (UFPR); Marisa Schneckenberg (UNICENTRO); Mary Ângela Teixeira Brandalise (UEPG); Paulo Vinícius Baptista da Silva (UFPR); Rita de Cássia da Silva Oliveira (UEPG); Simone de Fátima Flach (UEPG).

As razões do não estabelecimento de ligações desses pesquisadores intra-espço acadêmico, podem ser de diversas ordens: afinidade temática; posturas teórico-metodológicas, tempo de atuação na linha; questões de afinidade pessoal, o não convite para integrar projetos de pesquisas com ou sem financiamentos, entre outras possíveis¹¹².

De modo geral, por meio da análise da configuração da rede gerada a partir das informações declaradas pelos pesquisadores em seus Currículos Lattes, percebeu-se que a rede de ligações apresenta uma configuração marcada pela baixa conectividade institucional entre os pesquisadores. O que pode indicar que a comunicação e/ou compartilhamento de práticas acadêmicas entre as instituições seja pouco expressiva.

A próxima tabela traz informações apenas dos pesquisadores que se destacaram nos indicadores anteriores (bolsa produtividade em pesquisa, publicações globais e citações), são eles: Andréa Barbosa Gouveia, Ângelo Ricardo de Souza, Jefferson Mainardes, Mário Luiz Neves de Azevedo, Mônica Ribeiro da Silva e Paulo Vinícius Baptista da Silva. A partir desses pesquisadores foi mapeada a rede de colaboração científica que tais pesquisadores

112 Precisamente neste ponto poderá ser elaborado um conjunto de perguntas que poderão ser sistematizadas, perquiridas e (re) sistematizadas em futuras pesquisas.

mantém fora do espaço geográfico do Paraná. Antes, porém, vale apresentar a distribuição das coautorias por tipo de colaboração científica, ou seja: pesquisador/orientando; pesquisador/pares intra-linha; pesquisador/pares inter-linhas; pesquisador/outras intraestaduais; pesquisador/pares externos. Como mostra a tabela a seguir.

Tabela 04 - Distribuição das coautorias por tipos de colaboração científica

Pesquisador	Frequências dos tipos de relação de coautorias				
	Orientando	Pares Intra-linha	Pares Inter-linhas	Outros Pesquisadores Estaduais	Pesquisadores externos
Andréa Barbosa Gouveia	14	4	2	1	11
Ângelo Ricardo de Souza	11	3	2	1	1
Jefferson Mainardes	2	2	-	-	7
Mário Luiz Neves de Azevedo	4	1	2	-	7
Mônica Ribeiro da Silva	9	2	1	1	1
Paulo Vinícius Baptista da Silva	5	1	-	9	4

Fonte: Currículos Lattes.

Elaboração: a autora considerando as informações públicas declaradas pelos pesquisadores.

- indica: não há.

A distribuição das coautorias por tipo de relação de colaboração científica, foi realizada considerando as seguintes situações:

- relação colaborativa “pesquisador/orientado”: diz respeito as coautorias com os alunos de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); considerou-se, também, os alunos de outros pesquisadores da mesma linha (é o caso, por exemplo, das coautorias triplas ou múltiplas (pesquisador, pares intra-linha e orientado));
- relação colaborativa “pesquisador/pares intra-linha”: são as coautorias entre os pares vinculados a mesma linha de pesquisa;
- relação colaborativa “pesquisador/pares inter-linhas”: refere-se as coautorias estabelecidas entre os pesquisadores das cinco linhas de pesquisas das universidades públicas do Estado do Paraná, consideradas válidas neste trabalho (UFPR, UEPG, UEM, UEL, UNIOESTE e UNICENTRO);
- relação colaborativa “pesquisador/outras pesquisadores estaduais: diz respeito as coautorias com pesquisadores que atuam em outras linhas temáticas; programas e instituições do Estado do Paraná;
- relação colaborativa “pesquisador/pesquisador externo: são as coautorias estabelecidas com pesquisadores que atuam em instituições de outras unidades da federação e, também, internacionais.

De modo geral, o tipo de relação colaborativa mais frequente nas publicações é a relação “pesquisador/orientando”. É interessante pontuar que uma parte considerável das temáticas arroladas nos artigos converge com aquelas desenvolvidas nas dissertações e teses orientadas pelos pesquisadores no interior das linhas de pesquisas (vide anexo I). Não por acaso, a tabela mostra maior incidência de relações colaborativas entre pesquisadores e orientandos. Isso assume maior visibilidade nos casos de Andréa Barbosa Gouveia e Ângelo Ricardo de Souza, que além de publicarem com seus orientandos ainda fazem trocas, como por exemplo: “Andréa/orientando de Ângelo” e vice-versa, ou ainda, coautorias triplas ou múltiplas entre os pesquisadores e seus orientandos.

Esse tipo de publicação, cuja colaboração envolve a coautoria entre o pesquisador/orientador e pesquisador/orientando, pode ser considerada como uma estratégia própria do campo científico para atender as demandas de produtividade impostas pelas instituições responsáveis por garantir a produção dos produtos acadêmicos e a sua circulação, especialmente as agências financiadoras: Capes e CNPq. Evidentemente que essa situação extrapola o universo considerado e pode ser, empiricamente, observada em outros campos de produção cultural.

O tipo de relação colaborativa intra-linha é a segunda mais frequente depois da relação “pesquisador/orientando”, as parcerias entre pesquisadores de uma mesma linha de pesquisa constitui-se a estratégia mais destacada para a divulgação do produto acadêmico dos pesquisadores. Tal constatação, já levantada por meio da análise dos dados trabalhados no Grafo 01, pode ser resultante das afinidades teórico-metodológicas como é o caso da maioria dos pesquisadores da linha “Política e Gestão da Educação” da UEM, que apresentam forte adesão ao Materialismo Histórico-Dialético. Além disso, a frequência de coautorias intra-linha pode, também, ser a expressão da luta pelo fortalecimento da linha dentro do programa, especialmente porque a prática da coautoria, no atual contexto de produtividade acadêmica, pode ser uma estratégia para melhorar o desempenho do programa.

A frequência de relação colaborativa “pesquisadores/outras pesquisas estaduais, também não é significativa. O único que se destaca nesse tipo de relação é pesquisador Paulo Vinícius Baptista da Silva, com o registro de 09 (nove) nomes de pesquisadores de outras linhas, programas ou instituições paranaenses. Todos os 09 (noves), assim como ele, dedicam-se, prioritariamente, ao estudo das problemáticas das relações raciais. O único registro de relação intra-linha diz respeito a coautoria com Andréa Barbosa Gouveia, trata-se de um texto

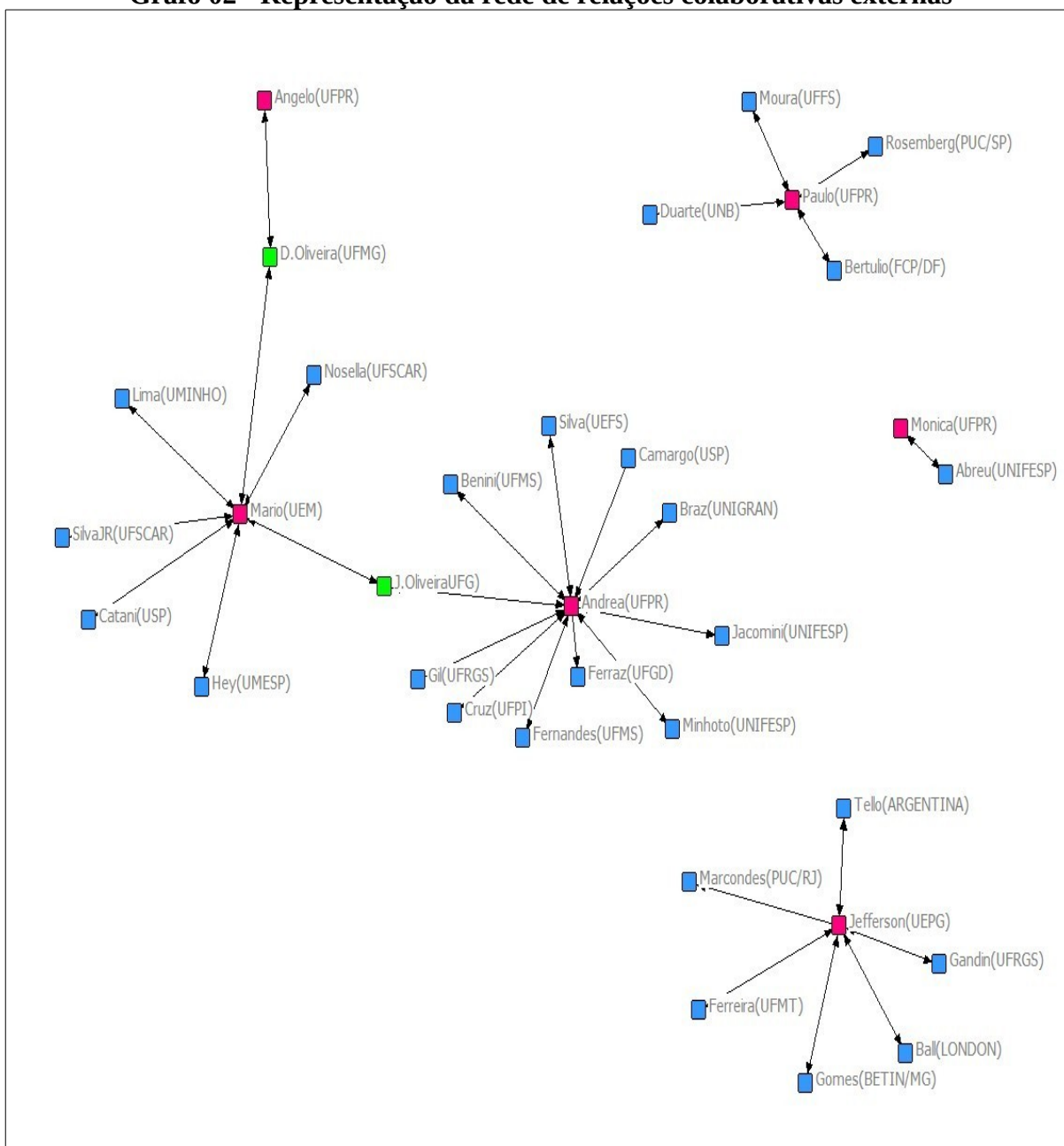
Editorial de Apresentação da Revista *Jornal de Políticas Públicas* da própria UFPR.

Na sequência, têm-se o mapeamento das redes de relações externas dos pesquisadores delimitados. Esse mapeamento também foi realizado por meio da aplicação da técnica de análise de redes sociais (SNA): software UCINET® e seu módulo NetDraw®. O objetivo desse mapeamento é visualizar a inserção, no âmbito nacional, dos pesquisadores mais destacados pelos indicadores tomados como referência de capital científico neste trabalho. O levantamento abarcou as publicações globais de coautorias (livros, capítulos de livro e artigos). Os livros organizados não foram considerados.

Para a leitura do grafo, vale uma nota:

- os nós na cor vermelha são representativos dos pesquisadores paranaenses de interesse desse item;
- os nós na cor azul representam os pesquisadores que atuam em instituições de outros estados e países que mantêm laços de coautorias com os pesquisadores do Paraná;
- os nós na cor verde representam os pesquisadores externos que apresentam laços de coautorias com mais de um pesquisador do espaço de interesse deste trabalho.

Grafo 02 - Representação da rede de relações colaborativas externas



Fonte: Currículo Lattes

Elaboração: a autora considerando as informações públicas declaradas pelos pesquisadores.

Técnica utilizada: Análise de Redes Sociais (ARS).

Recurso: Software UNICEF 2006 e seu módulo integrado NetDraw.

O Grafo 02 é constituído por nós na cor vermelha que representam os pesquisadores do espaço da produção acadêmica em política educacional, por nós na cor azul que representam os pesquisadores externos com os quais os primeiros apresentam laços de colaboração científica, por nós na cor verde que são os casos de pesquisadores externos que apresentam coautorias com mais de um pesquisador do espaço considerado.

Inicialmente, destaca-se no Grafo 02 a presença de blocos isolados que indicam que a

inserção nacional dos pesquisadores, pela via da colaboração científica, independe de elos comum de ligação. A única indicação de elos comuns entre um pesquisador externo com mais de um pesquisador interno é a presença de dois elos de ligações que estão identificados na cor verde. Todavia tal elo é pontual e não reduz a constatação que cada pesquisador apresenta estratégias individuais de inserção nacional e que essas não apresentam relações importantes com o regional.

Nesta direção, vê-se que os dois nós na cor verde que indicam ligações colaborativas entre dois pesquisadores externos, Dalila Oliveira da UFMG e João Ferreira de Oliveira da UFG, apresentam ligações colaborativas com dois pesquisadores regionais, são eles: Mário Luiz Neves de Azevedo e Ângelo Ricardo de Souza. O conteúdo das produções coautorais são distintos em cada caso. Dalila e Mário discutem a Reforma educacional no contexto de crise e esgotamento do neoliberalismo; enquanto que Dalila e Ângelo escrevem sobre a problemática do trabalho docente.

Vale ressaltar que a ligação coautorial entre esses quatro pesquisadores é resultante de uma pesquisa em âmbito nacional que já foi referenciada neste trabalho, da qual Andrea Barbosa Gouveia também faz parte, qual seja “O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. Tal pesquisa tem o objetivo de subsidiar a elaboração de políticas públicas no país. Reitera-se que o coordenador do Estado do Paraná foi Mario Luiz Neves de Azevedo.

Retomando os dados apresentados no Quadro 06 deste trabalho, relativos ao indicador “Citações”, é possível inferir que no processo de acumulação do capital científico, a rede de colaboração científica pode expressar que as trocas acadêmicas assumem a finalidade de legitimação do produto acadêmico entre pesquisadores. Vale ressaltar que segundo Bourdieu, a interação das trocas acadêmicas constitui-se “o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais e simbólicos” (BOURDIEU, 1998: 68)). Nesta direção, o Grafo 02 confirma que, no campo acadêmico da política educacional, os pesquisadores tendem a dar crédito, por meio de citações, aos seus pares colaborativos.

3.4 CARGOS EM INSTITUIÇÕES DE PESQUISA: SINAIS DE PODER SOBRE OS MEIOS DE PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO

Importa referir que, na perspectiva adotada neste trabalho, a principal preocupação metodológica foi trabalhar com indicadores de diferenciação entre os pesquisadores que não estivessem baseados apenas na sua produtividade, mas também no seu poder social. Isto porque, e como será demonstrado, existe certo condicionamento dos fatores cognitivos (capital científico puro) pelos fatores sociais (capital científico institucionalizado).

Assim sendo, não é demais lembrar que para Bourdieu o conceito de autoridade científica é definido, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social. Por esse motivo ele argumenta que “Uma análise que tentasse isolar uma dimensão puramente 'política' nos conflitos pela dominação do campo científico seria tão falsa quanto a *parti pris* inverso, mais frequentemente, de somente considerar as determinações 'puras' e puramente intelectuais dos conflitos científicos” (BOURDIEU, 1983a: 124).

O Quadro a seguir mostra as propriedades de poder institucional dos agentes

Quadro 06 – Indicadores da extensão do poder institucional e prestígio científico dos agentes

Pesquisador	Cargo Associação Pesquisa	Cargo Coord PPE	Cargo Chefia Departamento	Cargo Reitoria ou Vice-reitoria	Bolsa Produtividade ¹¹³	Revisor Periódico	Editor Periódico	Orientador doutorado
Adair Ângelo Dalarosa	n	n	n	n	n	n	n	n
Adreana Dulcina Platt	n	n	n	n	n	n	s	n
Adriana Ap. Dragone Silveira	n	n	n	n	n	n	n	n
Adrian Alvarez Estrada	n	n	n	n	n	n	n	n
Alessandro de Melo	n	n	n	n	n	s	n	n
Amélia Kimiko Noma	n	n	n	n	n	n	n	n
Andréa Barbosa Gouveia	s	n	n	n	n	n	n	s
Ângela Mara de Barros Lara	n	s	n	n	n	n	n	s
Ângela Maria Hidalgo	n	s	n	n	n	n	n	n
Ângelo Ricardo de Souza	s	s	s	n	s	s	s	s
Edaguiamar Orquizas Viriato	n	n	n	n	n	n	n	n
Eliane Cleide da Silva Czernisz	n	s	n	n	n	n	n	n
Elma Júlia Gonçalves de Carvalho	n	s	n	n	n	s	n	n
Esméria de Lourdes Saveli	n	s	n	n	n	n	n	n
Evelcy Monteiro Machado	n	n	n	n	n	n	n	n
Francis Mary Guimarães Nogueira	n	n	n	n	n	n	n	n
Gisele Masson	n	s	n	n	n	n	n	n
Ireni Marilene Zago Figueiredo	n	n	n	n	n	n	n	n
Irizelda Martins de Souza e Silva	n	n	n	n	n	n	n	n
Isaura Monica Souza Zanardini	n	n	n	n	n	n	n	n
Jefferson Mainardes	s	s	n	n	s	s	s	s
Liliam Faria Porto Borges	n	n	n	n	n	n	n	n
Marcos Edgar Bassi	n	n	n	n	n	s	n	s
Maria Amélia Sabbag Zainko	s	n	n	s	n	n	n	s
Maria Aparecida Cecílio	n	n	n	n	n	n	n	s
Maria José Subtil	n	n	n	n	n	s	n	s
Mário Luiz Neves de Azevedo	s	n	s	s	s	n	n	s
Marisa Schneckenberg	n	n	n	n	n	s	n	n
Mary Ângela T. Brandalise	n	n	n	n	n	n	n	n
Mônica Ribeiro da Silva	s	s	s	n	s	s	n	s
Paulo Vinícius Baptista da Silva	s	s	n	n	s	s	s	s
Regina Maria Michelotto	n	s	n	n	n	n	n	s
Rita de Cássia da Silva Oliveira	s	n	n	n	s	s	n	s
Roberto Antonio Deitos	n	s	n	n	n	n	n	n
Rosângela Célia Faustino	n	s	n	n	n	s	s	s
Rose Meri Trojan	n	n	n	n	n	s	n	s
Simone de Fátima Flach	n	n	n	n	n	n	n	n
Tais Moura Tavares	n	n	n	n	n	s	n	s

Fonte: Currículo Lattes.

Elaboração: a autora considerando as informações públicas disponíveis.

Inspirado no quadro elaborado por Hey (2008: 35), com algumas alterações.

Nota: n = não; s = sim.

O quadro fornece uma noção sobre a dinâmica de ocupação de cargos em instituições de produção e divulgação de pesquisas. A organização dos dados demonstra que existe uma maior incidência de ocupação de cargos pelos pesquisadores que se destacaram nos indicadores anteriores, especialmente, no indicador “Publicações globais” (publicações de livros, capítulos de livros e artigos); no indicador “Bolsas de fomento à pesquisa”; e, no indicador “Citações”. O que pode indicar que o desenvolvimento e o sucesso das práticas acadêmicas, entendidas neste trabalho como “puras” (Bourdieu, 2004b), estão

¹¹³ Como foi esclarecido logo no início deste capítulo, o Bolsa Produtividade em Pesquisa é considerado, neste trabalho, como um indicador ambíguo, pois ele pode refletir tanto o valor cognitivo das contribuições do pesquisador para o campo de estudo quanto pode ser a expressão do capital social do mesmo, o que implica em considerar o seu capital de poder institucional. Sendo assim, decidiu-se tomá-lo, também, como indicador do capital institucional.

acentuadamente condicionadas pelas práticas acadêmicas, entendidas neste trabalho como “temporais” (Bourdieu, 2004b) relativas as funções de coordenação de postos de comando da produção e divulgação dos produtos acadêmicos.

Tal constatação anulou a tese inicial de que o espaço da produção acadêmica em política educacional seria um espaço marcado pela existência de dois polos extremos, isto é, numa extremidade do espaço estaria o polo que concentraria os pesquisadores com de maior capital científico de poder específico “puro” aliado ao menor capital científico de poder institucional “político”, e na outra extremidade do espaço estaria o polo que concentraria os pesquisadores com menor capital científico “puro” aliado ao maior capital científico de poder institucional e “político”.

Com efeito, o que se percebeu, a partir da sistematização e análise dos dados do Quadro 07, é que se trata de um espaço no qual os pesquisadores que detêm maior capital de poder institucional são os mesmos que apresentam maior capital de poder específico. Vale lembrar que para Bourdieu é muito mais comum e rápida a ocorrência da conversão de capital científico de poder político em capital científico de poder específico do que o contrário. Isto porque a ocupação de cargos, que asseguram as condições de produção e reprodução dos bens simbólicos em jogo, pode viabilizar tal conversão.

Em outras palavras, a ocupação de cargos em instituições de produção e divulgação de pesquisas – indício de posse de capital científico institucional – confere poder de natureza política aos seus detentores, uma vez que a ocupação de cargos viabiliza o acesso e o comando dos “meios de produção (contratos, créditos, postos, etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura” (BOURDIEU, 2004b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LIÇÃO DA PINTURA

*Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas portas.*

(João Cabral de Melo Neto, A educação pela Pedra, 1965).

A epígrafe traduz o caráter aproximado e provisório do conhecimento que foi assimilado e produzido no processo de desenvolvimento da pesquisa que analisou as especificidades do espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná, no interregno de 2003 a 2013, tendo como fundamento a proposta teórico-metodológica da Sociologia da Ciência de Pierre Bourdieu.

Considerando o alerta de Bourdieu de que “O *homo academicus* gosta do acabado”, há a possibilidade de que a síntese exposta nas páginas anteriores – síntese esta que durante toda a exposição foi caracterizada como uma síntese possível dentre outras viáveis – tenha, em alguma medida, revelado e/ou escondido as dificuldades, as idas e vindas e as pré-noções da autora. Assim como, revelado e/ou escondido as estratégias utilizadas para a superação das dificuldades no empreendimento da pesquisa. Sem receio de escrever sobre as dificuldades do processo deste trabalho, pois em Bourdieu, [n]ada é mais universal e universalizável do que as dificuldades” (BOURDIEU, 2007: 18). A primeira delas recaiu sobre o fato da autora não ser, em formação, da área da Ciências Sociais. O distanciamento em relação ao capital de conhecimentos desse campo disciplinar foi um complicador importante, pois o ponto de partida do estudo não contou com a internalização prévia dos mediadores culturais próprios desse campo do saber. Eles tiveram que ser apreendidos no processo.

O desafio de superar essa dificuldade foi encarado por meio de um estudo teórico que envolveu uma cadeia de mediações que viabilizou a incorporação dos sentidos dos conceitos em seus aspectos semânticos, políticos e sociológicos; e, a apropriação das experiências

históricas e culturais relativas aos conceitos, especialmente, àqueles que integram o capital de conhecimento das subdisciplinas da Sociologia da Ciência e da Política Pública. Com efeito, a apreensão e internalização dos mediadores culturais necessários para a análise do mundo acadêmico foi a estratégia utilizada para realizar as primeiras aproximações com o objeto da pesquisa.

Metodologicamente, a questão central que orientou a pesquisa não foi formulada no ponto de partida da mesma e sim no meio de seu processo, quando já se tinha condições cognitivas de elaborar um problema menos ingênuo do ponto de vista sociológico e permissível de ser respondido empiricamente. Tal questão, diz respeito a quais especificidades caracterizariam o espaço da produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná e quais seriam as estratégias dos pesquisadores na luta pela acumulação de capital científico.

Na busca de respostas, a pesquisa sempre orientada pela Teoria do Campo Científico de Pierre Bourdieu, compreendeu o trabalho com dados extraídos dos Currículos Lattes dos pesquisadores que atuam ou atuaram nas linhas de pesquisas que versam sobre a temática da política educacional e que estão integradas aos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas paranaenses. Procurou-se distinguir os pesquisadores quanto à posse de capital científico por meio de indicadores, que tiveram em comum, o fato de terem sido sugeridos pela Banca de Qualificação e, também, por serem frequentemente, utilizados nas pesquisas sobre os problemas relativos ao campo científico.

Por conseguinte, operacionalizou-se o conceito de capital científico por meio dos seguintes indicadores: grau acadêmico; bolsa de fomento à pesquisa; publicações globais, citações, coautorias e cargos em instituições de produção e divulgação de pesquisas. A análise realizada confirmou a coerência dos indicadores com relação a problemática da pesquisa, uma vez que demonstraram as especificidades do espaço acadêmico considerado e as propriedades distintivas e individuais dos agentes que estão inseridos, institucionalmente, no mesmo.

Algumas especificidades ficaram evidentes, como por exemplo: a) a produtividade global desse espaço, cada vez mais crescente, que tanto pode ser analisada sob o ponto de vista do produtivismo acadêmico como, também, da necessidade de acumulação e expansão dos bens simbólicos que dão notoriedade ao campo pelas suas contribuições ao conhecimento da política educacional; b) a cooperação científica, incipiente quando se pensa no plano

interinstitucional, um pouco mais evidente na relação intra-linha, e mais intensa quando se toma a relação orientador/orientando; c) a ausência de reconhecimento – pela via das citações – dos bens simbólicos produzidos nesse espaço. Para Bourdieu a ausência – no caso a ausência de citações internas – pode ser considerada uma forma radical de censura (BOURDIEU, 2007). Ainda que não consciente; d) a permissividade da presença de pesquisadores, que se ocupam mais de outras temáticas do que da política educacional, dentro das linhas de pesquisas sobre a temática.

Ao tomar o campo acadêmico da política educacional, inserido numa unidade da federação, como o Estado do Paraná, a intenção não foi medir a intensidade das lutas concorrenciais ou da cooperação entre os agentes inseridos nesse espaço, tampouco indicar que tais lutas não são tão evidentes se comparadas com o âmbito nacional – apesar disso ter ficado claro na análise – mas, sobretudo, a intenção foi indicar que tal espaço contribui, em larga medida, para a consolidação do campo acadêmico brasileiro de política educacional.

Pode-se concluir que há uma luta visível pela inserção nacional, especialmente, por parte de alguns pesquisadores cujas produções já são aceitas e valorizadas nacionalmente. Quase sempre, são os mesmos pesquisadores que assumem posição de destaque “temporal” nas próprias universidades ou em instituições de pesquisas de reconhecimento nacional, como por exemplo: a Anped, a Forpredi, e a própria Capes

Há indicativos de fragilidade na consolidação do campo, especialmente com relação a presença acentuada de pesquisadores inseridos nas linhas de pesquisas sobre política educacional que não a tomam como o objeto principal de seus esforços de produção acadêmica. Assim, encontrou-se nas linhas perquiridas uma quantidade expressiva de pesquisadores cujas publicações, participações em eventos, grupos de pesquisas e projetos de pesquisas que não estão relacionados, diretamente, com a política educacional.

Tal fragilidade ficou evidente, já que considerou-se, neste trabalho, as definições de Severino (2002) que entende uma linha de pesquisa como um centro temático suficientemente delimitado que deve refletir a especialidade e as competências dos docentes/pesquisadores do programa, devendo se constituir ainda numa referência central para a docência no interior do programa, para a definição de grupos de estudos, para a definição de objetos de estudos das dissertações e teses, enfim, para a produção do conhecimento desenvolvida dentro do programa (SEVERINO, 2002).

Acredita-se que o caráter interdisciplinar do campo de políticas educacionais que, frequentemente, é abordado na interface com outros campos, como por exemplo, a educação especial, a educação superior, as relações raciais, de gêneros, etc., colabora para que haja infiltrações dentro das linhas. Além disso, acredita-se na possibilidade de que um programa de pós-graduação, ao querer implantar outras linhas, como por exemplo, uma linha sobre Educação Especial, possa iniciar as tentativas de estudos da temática dentro de uma linha já consolidada dentro de sua estrutura, o que poderia, também, ser tomado como hipótese para a explicação da presença de pesquisadores que dedicam-se mais a outras temáticas que não aquela evidenciada na nomenclatura e ementa da linha de pesquisa.

A análise demonstrou que, no caso específico do espaço acadêmico em política educacional no Estado do Paraná, a acumulação do capital científico apresenta uma lógica de distribuição segundo a qual os pesquisadores que detêm maior capital de poder institucional são os mesmos que apresentam maior capital de poder específico. Parece que no caso do espaço considerado, a ocupação de cargos em instituições de produção e divulgação de pesquisas – indício de posse de capital científico institucional – confere poder de natureza política aos seus detentores, uma vez que a ocupação de cargos viabiliza o acesso e o comando dos “meios de produção (contratos, créditos, postos, etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura” (BOURDIEU, 2004b).

Acredita-se que quem tem o poder de gerenciamento desses espaços tem mais chances de chamar para si a notoriedade acadêmica específica – capital puro, salvo na sua forma incorporada, já que essa, depende, essencialmente, dos esforços cognitivos do pesquisador. Dito isso, há de se pontuar que uma das razões que favorece tal situação é o modo como a política de reconhecimento científico brasileira está organizada. As instâncias reguladoras e fomentadoras da pesquisa acadêmica, como o CNPq e a Capes, ao estipular as regras e os critérios avaliativos, de caráter produtivista, que classificam as instituições de pesquisas e distinguem os pesquisadores, contribuem para legitimar essa situação.

Isso remete a indagações sobre a existência ou não de uma relação unilateral entre a posse relativa de capital institucional de poder político – que, como foi apresentado confere aos seus detentores maiores condições de acesso aos recursos financeiros e sociais para o desenvolvimento de pesquisas – e a posse relativa de capital específico.

A análise realizada deixará em aberto tal questão e outras que não foram a floradas, como por

exemplo:

- se a produção do conhecimento em política educacional está contribuindo para a legitimação de políticas públicas para a educação, ou o contrário;
- como se dão as relações de cooperação e competição no campo da política educacional em termos de Brasil;
- como, e, em que medida as distintas atribuições universitárias dos agentes (pesquisa, docência, gestão/administração) potencializa e/ou dificulta a acumulação de capital científico.

Para finalizar, destaca-se que um espaço acadêmico, construído a partir de uma unidade da federação, como o Estado do Paraná deve ser compreendido como um espaço privilegiado de estratégias de lutas que cada agente mobiliza com vista a conquista do reconhecimento e do prestígio em um âmbito maior, o nacional. Portanto, trata-se de um espaço estruturado por agentes engajados na luta acadêmica, e também, na luta política com distintas visões de mundo social, de concepções de educação e de política educacional. Na esteira dessa luta, o campo acadêmico da política educacional vai se solidificando.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo: Editora UFSC/Cortez Editora, 2006. p.25-44.

ARRETCHE, M. Dossiê Agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: ANPOCS: EDUSC, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev, 2003.

ÁVILA, Gabriel da Costa. **Epistemologia em conflito: uma contribuição à História das Guerras da Ciência**. 2011. 105f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

AZEVEDO, J. M. L. de e AGUIAR, M. A. da S. **A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED**. Educação & Sociedade, Ano XXII, n.77, dez, 2001a.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: Inep. p. 43- 51 2001b.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983a. p. 122-155.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983b. p. 46-81.

_____. Espaço Social e Campo do Poder. In: _____. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. 9ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 48-52.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Ed. Fim de Século – Edições, sociedade Unipessoal, Ltda. Lisboa, 2003. 119-126.

_____. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa. Edições 70. 2004a.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004b.

_____. O interesse do sociólogo. In: _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004c, p. 127-133.

_____. **O Poder Simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro:, Bertrand Brasil, 2007.

_____. Método Científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.33-38.

_____. O Capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI,

A. M. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 65-69.

CATANI, Afrânio Mendes. Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, no. 78, p. 57-75, abr. 2002.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr, 2006 .

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. O Círculo de Viena e o Empirismo Lógico. **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 5, p. 98-106, 1995.

FAVERO, Osmar; OLIVEIRA, Rosa Anjos. Estados da arte e disseminação da pesquisa educacional: nota dos organizadores . In: **Em Aberto**, INEP: Brasília, v. 25, n. 87, p. 189-191, jan./jun. 2012 .

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu, **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio 1996.

HÖFLING. Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2009.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Boletín Informativo**. nº 5. Ano II -ReLePe- Julio de 2013

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de gestão pública contemporânea**. São Paulo, Atlas, 2008.

MELO, M. A. Estado, governo e políticas públicas. IN: MICELI, S. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. 2.ed. São Paulo: Sumaré, 1999.

NAUGHTON, John. Thomas Kuhn: o homem que mudou a forma pela qual o mundo vê ciência. **NET**. Folha de São Paulo. 02/09/2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/1146722-thomas-kuhn-o-homem-que-mudou-a-forma-pela-qual-o-mundo-ve-a-ciencia.shtml> . Acesso em: 20 de fevereiro de 2013.)

PRAXEDES, W. Por uma Nova Ciência. **Net**. Revista Espaço Acadêmico. Maringá, n. 85, 2008.

PEREIRA, Gilson. R. de M. ; CATANI, Afrâni M. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social , **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 107-120, jul./dez. 2002 .

REIS, E. P. Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas

públicas, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: ANPOCS: EDUSC, v. 18, n. 51, p. 11-14, fev, 2003.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: UAB, 2009.

SANCHEZ-GAMBOA, Sílvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 2ª. reimpressão. Campinas, SP: Práxis, 1998.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil**. 2008. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução. In: _____. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-59.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Sociologia da ciência e ruptura epistemológica. In: _____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989. Também publicado no Brasil, São Paulo: Graal (3ª edição).

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista (1969-1980). In: _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo: Editora UFSC/Cortez Editora, 2006. p.67-87.

SOUZA, Celina. “Estado do Campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: ANPOCS: EDUSC, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev, 2003b.

_____. Introdução – Políticas públicas; questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**. Salvador: UFBA, nº 39, p. 11-24, jul/dez, 2003b.

_____. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

WACQUANT, Loïc. Lendo o 'capital' de Bourdieu. **Educação e Linguagem**. Ano 10. n. 16. p. 37-62, jul-dez. 2002

_____. Esclarecer o *Habitus*. **Educação e Linguagem**. Ano 10. n. 16. p. 63-71, jul-dez. 2007.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (coord). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

ANEXOS

Pesquisador/orientador/Dr.(a)	Títulos das dissertações	ANO	PPGE	Pesquisador/discente.
Adrian Alvarez Estrada	O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-E) como expressão do gerencialismo em educação.	2012	UNICE NTRO	Raquel Ângela Speck
Adrian Alvarez Estrada	A universidade brasileira no período de 1960 a 2000: a influência empresarial em questão.	2012	UNICE NTRO	Ivone Mezmek Lemos
Amélia Kimiko Noma	Práticas educativas em Agroecologia no MST/Pr: processos formativos na luta pela emancipação humana.	2011	UEM	Aparecida do Carmo Lima
Amélia Kimiko Noma	História das políticas educacionais no Brasil: a atuação de Fernando de Azevedo de 1920-1930.	2009	UEM	Magna Maria da Silva
Amélia Kimiko Noma	Análise da configuração de políticas públicas para a juventude a partir de 1990: evidenciando concepções e estratégias neoliberais.	2009	UEM	Flávia Xavier Carvalho
Amélia Kimiko Noma	Políticas públicas de formação de professores a distância: licenciatura plena da UFMT como ponto de partida.	2008	UEM	Maria Salete Bruschi da Silva
Amélia Kimiko Noma	Educação formal de mulheres e meninas: a perspectiva das organizações multilaterais.	2007	UEM	Leda Aparecida Vanelli Nabuco de Gouvêa
Amélia Kimiko Noma	Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor.	2006	UEM	Ana Paula Hamerski Romero
Amélia Kimiko Noma	A educação brasileira de jovens e adultos pós-1990: reparação, equalização e qualificação	2005	UEM	Edinéia Fátima Navarro Chilante
Andréa Barbosa Gouveia	Decisões judiciais e valorização dos Profissionais do magistério de Curitiba.	2012	UFPR	Ludimar Rafanhim
Andréa Barbosa Gouveia	Um panorama da remuneração inicial dos professores nos Municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba: Configurações, impasses e perspectivas.	2012	UFPR	Juliana Aparecida Alves Subirá
Andréa Barbosa Gouveia	Planejamento orçamentário e os recursos para a educação: um estudo sobre as leis de diretrizes orçamentárias (Ldos) dos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba.	2012	UFPR	Simony Rafaeli Quirino
Andréa Barbosa Gouveia	Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do Professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná.	2011	UFPR	Marcelo Nogueira de Souza
Andréa Barbosa Gouveia	O programa de descentralização financeira nas escolas municipais de Curitiba no período 1997/2008: aspectos administrativos, financeiros e	2010	UFPR	Silvana Della Torre

	jurídicos.				
Andréa Barbosa Gouveia	Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um índice de condições materiais da escola. ¹¹⁴	2010	UFPR	Gabriela Schneider	
Andréa Barbosa Gouveia	Financiamento e políticas públicas para a educação profissional no Paraná (2003-2007).	2009	UFPR	Wilson João Marcionílio Alves	
Ângela Mara de Barros Lara	A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação básica do Paraná (1995- 2002).	2011	UEM	Luciane Francielli Zorzetti Maroneze	
Ângela Mara de Barros Lara	A parceria público-privado na educação infantil: os programas PIM e Fundo do Milênio para a primeira infância.	2011	UEM	Suzana Pinguello Morgado	
Ângela Mara de Barros Lara	Contribuição de Lourenço Filho para as políticas brasileiras de instrução pré-primária no período 1920-1970.	2009	UEM	Mara Cecília Rafael	
Ângela Mara de Barros Lara	Repercussões da política internacional na política para educação infantil brasileira após 1990.	2009	UEM	Lindicéia Batista de França Lopes	
Ângela Mara de Barros Lara	A história das políticas públicas de educação infantil no município de Sarandi-Pr (1978 a 2006).	2008	UEM	Terezinha Maria Quintela Pinheiro Toledo Soares	
Ângela Mara de Barros Lara	A política pública para a educação de jovens e adultos no Paraná (1995-2002).	2008	UEM	Jorge Luiz Correia	
Ângela Mara de Barros Lara	O Banco Mundial e a cidade de Buenos Aires: apontamentos sobre as políticas curriculares para a educação inicial da década de 1990.	2007	UEM	Elizandra Garcia da Silva	
Ângela Mara de Barros Lara	Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas: uma análise da Revista Nova Escola e Revista Criança na década de 1990.	2006	UEM	Jani Alves da Silva	
Ângelo Ricardo de Souza	As mudanças na concepção da gestão pública e sua Influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil.	2013	UFPR	Nadia Pedrotti Drabach	
Ângelo Ricardo de Souza	O PDE-Escola nas escolas da rede estadual do Paraná: entre o gerencialismo e as possibilidades democráticas.	2011	UFPR	Mariana Fonseca Taques	
Ângelo Ricardo de Souza	Políticas educacionais no Estado do Paraná: um olhar sobre a produção acadêmica (1995-2008).	2011	UFPR	Juliana Costa Barbosa	
Ângelo Ricardo de Souza	Formação para diretor escolar da educação básica: o Programa Nacional Escola de Gestores no Estado do Paraná.	2011	UFPR	Marilza Aparecida Pereira Teixeira	
Ângelo Ricardo de Souza	Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação	2010	UFPR	Vanisse Simone Alves	

114 No lattes aparece outro título: “Pensando em um instrumento para avaliação de políticas educacionais: a discussão metodológica de construção de um índice de condições materiais da escola.”

	brasileira.			Corrêa
Ângelo Ricardo de Souza	Impactos da política educacional do município de Curitiba-PR sobre a melhoria do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental.	2010	UFPR	Douglas Danilo Dittrich
Ângelo Ricardo de Souza	Políticas para a educação infantil na região metropolitana de Curitiba.	2009	UFPR	Luiza Freire Noguchi
Ângelo Ricardo de Souza	Políticas educacionais e resultados estudantis: a medida da política em ação.	2009	UFPR	Marilene Zampiri
Ângelo Ricardo de Souza	A relação Estado/Município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba.	2008	UFPR	Aparecida Reis Barbosa
Edaguimar Orquizas Viriato	Conhecimento científico e relações pedagógicas: instrumentos de trabalho do professor.	2013	UNICE NTRO	Ivanir Maria Pfeffe
Edaguimar Orquizas Viriato	O Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: uma investigação acerca da concepção de currículo integrado dos professores que atuam nos cursos de secretariado e técnico administrativo em Cascavel.	2013	UNICE NTRO	Maria SANDréana Salvador da Silva Lizzi
Edaguimar Orquizas Viriato	As políticas públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua relação com o Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL)	2012	UNICE NTRO	Adriana da Cunha Werlang
Edaguimar Orquizas Viriato	A política de assistência social no enfrentamento ao fenômeno violência da rede governamental no Município de Cascavel.	2012	UNICE NTRO	Susana Medeiros Dal Molin
Edaguimar Orquizas Viriato	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): Reflexões acerca do trabalho como princípio educativo.	2011	UNICE NTRO	Mayara Cristina Pereira Yamanoe
Edaguimar Orquizas Viriato	O setor público não estatal: reconfiguração entre o Estado e a Sociedade Civil.	2010	UNICE NTRO	Deliane Paula Effgen
Edaguimar Orquizas Viriato	A formação profissional no ensino médio integrado: discussões acerca do conhecimento.	2009	UNICE NTRO	Renata Cristina da Costa Gotardo
Esméria de Lourdes Saveli	Educação do campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo.	2013	UEPG	Adalberto Penha de Paula
Esméria de Lourdes Saveli	Ensino fundamental de nove anos: dimensões políticas e pedagógicas.	2012	UEPG	Andréia Manosso Samways
Esméria de Lourdes Saveli	O processo escolha do livro didático de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental.	2011	UEPG	Luciano de Oliveira
Esméria de Lourdes Saveli	A implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado do Paraná.	2009	UEPG	Delvana Lucia de Oliveira
Esméria de Lourdes Saveli	A educação da criança de 0 a 6 anos no município de Ponta Grossa:	2008	UEPG	Reulcinéia Isabel Prestes

			Fundação PROAMOR.				
Esméria de Lourdes Saveli			Políticas públicas de incentivo à leitura: um estudo do projeto “Literatura em Minha Casa”.	2007	UEPG	Regina Janiaki Copes	
Esméria de Lourdes Saveli			Educação de jovens e adultos: uma parceria entre estado e sociedade organizada.	2006	UEPG	Marcos Aurélio Alves de Lima	
Esméria de Lourdes Saveli			Exclusão escolar: representações sociais de professores e gestores escolares.	2006	UEPG	Patrícia de Fátima Rodrigues Marcon	
Esméria de Lourdes Saveli			A escola organizada por ciclos: o processo histórico de sua implantação na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa – Paraná, no período de 2001 à 2004.	2005	UEPG	Simone do Rocio Pereira Neves	
Evelcy Monteiro Machado			Educação de jovens e adultos: políticas públicas no município de Pinhais (2009-2012).	2013	UFPR	Antonia Lucy Lima Maia	
Francis Mary Nogueira	Guimarães		O programa de transferência de renda bolsa família/benefício variável jovem no município de Cascavel: condicionalidade e descumprimento.	2013	UNICE NTRO	Christiani Cassoli Bortoloto Lopes	
Francis Mary Nogueira	Guimarães		A relação entre o MST – PR e o Governo Roberto Requião: análise da política da Escola Itinerante (2003-2010)	2013	UNICE NTRO	Jurema de Fatima Knopf	
Francis Mary Nogueira	Guimarães		Nova política, velhos valores: a condicionalidade da educação no Programa Bolsa.	2012	UNICE NTRO	Naraiana Inez Nora	
Francis Mary Nogueira	Guimarães		A integração da América Latina expressa na educação venezuelana dos governos Chávez: 1999-2009	2011	UNICE NTRO	Débora Villetti Zuck	
Francis Mary Nogueira	Guimarães		Estudo comparado da Política de Educação Especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir de emergência do neoliberalismo.	2010	UNICE NTRO	Vandiana Borba Wilhelm	
Francis Mary Nogueira	Guimarães		As diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental – 1998 (DCNs/ 98) e o multiculturalismo como expressão do pensamento pós-moderno em Educação.	2009	UNICE NTRO	Vanice Schossler Sbardelotto	
Ireni Marilene Zago Figueiredo			Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS II de Cascavel – PR: um estudo da medida socioeducativa de liberdade assistida (2001-2011).	2013	UNICE NTRO	Allyne Thaís da Silva	
Ireni Marilene Zago Figueiredo			A política da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma integrada no Paraná: uma análise da implementação no Colégio Estadual João Manoel Mondrone no Município de Medianeira – Paraná (2003-2010).	2013	UNICE NTRO	Janice Rosângela Cardoso Griebeler	
Ireni Marilene Zago Figueiredo			O pensamento liberal e sua expressão na concepção educacional de Anísio	2012	UNICE	Adriéle Cristina de Souza	

	Spínola Teixeira na década de 1930 no Brasil.		NTRO	Meurer
Ireni Marilene Zago Figueiredo	As proposições do Banco Mundial para as políticas de educação infantil no Brasil (1990-2010).	2012	UNICE NTRO	Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno
Ireni Marilene Zago Figueiredo	Programas de Educação Profissional na APAE de Toledo – Paraná.	2011	UNICE NTRO	Jackson Johann
Ireni Marilene Zago Figueiredo	O escolanovismo e a pedagogia socialista na união soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada.	2009	UNICE NTRO	Cezar Ricardo de Freitas
Ireni Marilene Zago Figueiredo	Os Desafios da Política de Educação para Jovens e Adultos: o Analfabetismo e as Medidas para a Ampliação da Escolarização no Município de Cascavel-PR (2006 -2008).	2009	UNICE NTRO	Margarete Chimiloski Dolla
Irizelda Martins de Souza e Silva	Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná: forças contra-hegemônicas.	2012	UEM	Jeinni Kelly Pereira Puziol
Irizelda Martins de Souza e Silva	Políticas para o ensino profissional de nível médio no Paraná (1991-2004): a formação do sujeito competente.	2011	UEM	Janete Bernardo do Nascimento Marcelino
Irizelda Martins de Souza e Silva	Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em Agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular.	2010	UEM	Dominique Michèle Perioto Guhur
Irizelda Martins de Souza e Silva	Educação profissional e educação especial: políticas para a formação profissional de pessoas com deficiência mental no Brasil na década de 1990.	2009	UEM	Odair Antônio Fernandes
Isaura Monica Souza Zanardini	Educação profissional no Brasil (2003-2012): uma análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA, E-TEC e PRONTATEC.	2013	UNICE NTRO	Leila Terezinha Corbari Pinto
Isaura Monica Souza Zanardini	O liberalismo e as proposições de John Dewey para a educação elementar.	2013	UNICE NTRO	Verenice Mioranza de Medeiros
Isaura Monica Souza Zanardini	O currículo do município de Cascavel e da região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990	2012	UNICE NTRO	Amilton Benedito Peletti
Isaura Monica Souza Zanardini	Projeto Político-Pedagógico: análise do referencial teórico produzido após o período de 1990.	2012	UNICE NTRO	Keila Cristina Batista
Isaura Monica Souza Zanardini	A política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná (2008-2010).	2011	UNICE NTRO	Márcia Sabina Rosa Blum
Isaura Monica Souza Zanardini	Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009).	2010	UNICE NTRO	Karina Griggio Hotz

Isaura Monica Souza Zanardini	Estado e política educacional no Brasil (1979 a 1989).	2008	UNICE NTRO	Celso Hotz
Jefferson Mainardes	Os Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR: uma análise da sua trajetória (2001-2012).	2013	UEPG	Lucimara Glap
Jefferson Mainardes	O Programa PDE-Escola: uma análise da sua implementação em Guarapuava-PR.	2012	UEPG	Mariana Ferreira Bayer
Jefferson Mainardes	A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR.	2012	UEPG	Melina de Fátima Andrade Joslin
Jefferson Mainardes	A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas.	2011	UEPG	Silvana Stremel
Jefferson Mainardes	Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-letramento.	2009	UEPG	Marcia Aparecida Alferes
Jefferson Mainardes	Conselho Municipal de Educação de Ponta Grossa: aspectos históricos, funções e contribuições.	2008	UEPG	Izolda Hilgemberg de Oliveira
Liliam Faria Porto Borges	A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise do Curso de Pedagogia da Terra da UNIOESTE.	2011	UNICE NTRO	Alex Verderio
Liliam Faria Porto Borges	Uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná.	2013	UNICE NTRO	Gelson Kruk da Costa
Liliam Faria Porto Borges	Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.	2013	UNICE NTRO	Ana Cristina Hammel
Maria Amélia Sabbag Zainko	As políticas de avaliação da educação superior brasileira no contexto da reforma do estado: 1995-2002.	2005	UFPR	Rubia Helena Naspolini Coelho
Maria Amélia Sabbag Zainko	Educação superior brasileira no período de 1998 - 2007: propostas, metas e diretrizes. Outro olhar sobre os mesmos problemas.	2010	UFPR	Patricia Lucia Vosgrau de Freitas
Maria Amélia Sabbag Zainko	Dilemas e perspectivas da política nacional de formação de professores: um olhar a partir do Decreto n. 6.755/09.	2010	UFPR	Saionara Cristina Bocalon
Maria Amélia Sabbag Zainko	Política e diretrizes para a avaliação escolar no contexto de mudanças e reformas educacionais no Paraná nos anos 80.	2009	UFPR	Odilon Carlos Nunes
Maria Amélia Sabbag Zainko	Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA – 1995/2002: uma avaliação a serviço da formação humana, ou de favorecimento ao mercado econômico?	2005	UFPR	Luzia de Fátima Gonçalves

Maria Amélia Sabbag Zainko	A educação superior no Brasil: uma análise dos aspectos da legislação relacionados à privatização do sistema e à qualidade do ensino, 1990-2006.	2006	UFPR	Emir Guimarães Andrich
Maria Aparecida Cecílio	Políticas para a educação de jovens e adultos pós – 1990: territórios do saber em movimentos sociais do campo.	2011	UEM	Bianca Aparecida Martins Félix Lazarini
Maria Aparecida Cecílio	Políticas de meio ambiente e educação propostas por agências internacionais de 1970 a 2005.	2009	UEM	Rebeca Szczawlinska Muceniecks
Maria José Dozza Subtil	As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003-2010).	2011	UEPG	Regina Stori
Maria José Dozza Subtil	O público, o privado e o estado sob a lógica do capital: a expansão do ensino superior no sudoeste do Paraná.	2009	UEPG	Leandro Turmena
Maria José Subtil	Currículo e práxis na formação de professores: uma análise do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa	2013	UEPG	Melissa Pedroso da Silva Pereira
Mário Luiz Neves de Azevedo	A pós-graduação no Brasil nos termos do acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos estados partes do Mercosul.	2012	UEM	Paulo Sérgio Gonçalves
Mário Luiz Neves de Azevedo	As vozes da política de ensino de Língua Estrangeira Moderna na educação básica no Estado do Paraná.	2010	UEM	Jonathas de Paula Chaguri
Mário Luiz Neves de Azevedo	O ensino superior no Estado do Paraná: financiamento e repercussões nas instituições públicas a UEM e a UEL em foco.	2009	UEM	Surlene Rosa Candido Costa
Mário Luiz Neves de Azevedo	O Conselho Federal de Educação e o governo militar: uma intervenção estratégica na educação brasileira.	2009	UEM	Alan Rodrigues de Souza
Mário Luiz Neves de Azevedo	Educação Física, Ciência e hegemonia: uma análise das políticas públicas para o ensino superior e para a pós-graduação (1969-1985).	2008	UEM	Thiago Pelegrini
Mário Luiz Neves de Azevedo	Educação a distância e autonomia universitária: políticas públicas e aspectos legais.	2008	UEM	Marcos Pires de Almeida
Mário Luiz Neves de Azevedo	Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses.	2007	UEM	Maria Simone Jacomini Novak
Mário Luiz Neves de Azevedo	UNIOESTE: a histórica luta pela estadualização.	2007	UEM	Leni Terezinha Marcelo Pinzan
Mário Luiz Neves de Azevedo	As universidades estaduais paranaenses e o governo Lerner (1995-1998 e	2006	UEM	Elieti dos Santos Camotti

	1999-2002): políticas públicas, privatismo e resistências			
Mário Luiz Neves de Azevedo	O ensino superior no Brasil e os “acordos MEC/USAID”: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira.	2005	UEM	Éder Fernando dos Santos
Mary Ângela T. Brandalise	Avaliação da Aprendizagem na Licenciatura em Matemática a Distância.	2013	UEPG	Priscila Kabbaz Alves da Costa
Mary Ângela T. Brandalise	Avaliação na/da Educação Infantil: um estado da arte - 2000-2013	2013	UEPG	Graciele Glap
Mary Ângela Teixeira Brandalise	Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de Artes Visuais.	2013	UEPG	Ana Inez Mottim Justino
Mary Ângela Teixeira Brandalise	Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença.	2012	UEPG	Andreliza Cristina de Souza
Mônica Ribeiro da Silva	Juventude, Escola e trabalho: razões de permanência e do abandono do curso técnico em agropecuária integrado. 01/03/2012.	2012	UFPR	Allan
Paulo Vinícius Baptista da Silva	Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC.	2013	UFPR	Thaís Regina de Carvalho
Paulo Vinícius Baptista da Silva	Política de ação afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a formação de Intelectuais negros(as).	2011	UFPR	José Antonio Marçal
Paulo Vinícius Baptista da Silva	Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil.	2010	UFPR	Débora Cristina de Araújo
Paulo Vinícius Baptista da Silva	Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de Geografia.	2012	UFPR	Wellington Oliveira dos Santos
Paulo Vinícius Baptista da Silva	Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de arte do Paraná.	2012	UFPR	Marcolino Gomes de Oliveira Neto
Paulo Vinícius Baptista da Silva	Relações raciais em livros didáticos de Ciências.	2011	UFPR	Ana Lucia Mathias
Paulo Vinícius Baptista Silva	Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para Educação Infantil.	2011	UFPR	Verediane Cintia de Souza Oliveira
Paulo Vinícius Baptista Silva	Relações raciais no livro didático público do Paraná.	2011	UFPR	Tânia Mara Pacifico
Regina Maria Michelotto	Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa.	2005	UFPR	Simone de Fatima Flach
Regina Maria Michelotto	Tudo a ver, com bons olhos: pertinência da educomunicação nas séries iniciais da escola pública. Estudo de caso e indicativos de gestão para a rede escolar do município de Castro.	2004	UFPR	Ronie Cardoso Filho

Regina Maria Michelotto	A expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná antes e depois da implantação do REUNI (programa de apoio a Planos de reestruturação e expansão das universidades federais).	2011	UFPR	Márcia Luzia Rossi Ravazoli
Regina Maria Michelotto	Participação popular nas políticas de educação em diferentes gestões partidárias.	2003	UFPR	Liliane Marchiorato
Regina Maria Michelotto	Ocupação da escola e gestão democrática: limites e possibilidades a partir da prática educacional realizada em acampamentos e assentamentos do MST.	2004	UFPR	Fernando José Martins
Regina Maria Michelotto	Possibilidades e limites do exercício da autonomia dos estudantes na UFPR litoral: os projetos de aprendizagem em foco.	2011	UFPR	Douglas Hamermüller Ortiz
Regina Maria Michelotto	Plano e gestão da educação municipal: relação entre proposta e efetivação.	2004	UFPR	Ana Lúcia Ribeiro dos Santos
Regina Maria Michelotto	As reformas do ensino médio no estado do Paraná (1998-2002): Relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil.	2003	UFPR	Ana Lorena de Oliveira Bruel
Regina Maria Michelotto	A formação continuada de professores da Educação Básica pública e a função da universidade: limites e possibilidades da ação da UFPR-Setor Litoral.	2010	UFPR	Paulla Helena Silva de Carvalho
Regina Maria Michelotto	Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004.	2006	UFPR	Maria Aparecida da Silva
Regina Maria Michelotto	Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004).	2006	UFPR	Márcia Barbosa Soczek
Regina Maria Michelotto. Co-orientador: José Henrique de Faria	Os mecanismos de controle da organização capitalista contemporânea na gestão escolar pública paranaense (1995-2002).	2006	UFPR	Lice Helena Ferreira
Rita de Cássia da S. Oliveira	O protagonismo dos idosos no Centro de Convivência do Idoso: um estudo da implementação das políticas públicas no Município de Prudentópolis – PR.	2013	UEPG	Sheila Fabiana de Quadros
Rita de Cássia da Silva Oliveira	As diretrizes curriculares para a educação profissional do estado do Paraná à luz dos princípios gramscianos: a implementação analisada sob a perspectiva docente.	2013	UEPG	Joice Estacheski

Rita de Cássia da Silva Oliveira	Políticas públicas e a educação para a terceira idade: contornos, controvérsias e possibilidades.	2010	UEPG	Paola Andressa Scortegagna
Rita de Cássia da Silva Oliveira	Políticas públicas educacionais para o idoso e sua implementação pela SEED – PR na cidade de Prudentópolis.	2008	UEPG	Regina Sviech Pontarolo
Rita de Cássia da Silva Oliveira	A formação continuada do professor da educação de jovens e adultos do CEEBJA Paschoal Salles Rosa no município de Ponta Grossa.	2008	UEPG	Margareth Leonardi Kuhn Stremel
Rita de Cássia da Silva Oliveira	Direito a educação: políticas públicas para a ressocialização através da educação carcerária na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa.	2008	UEPG	Joslene Eidam Zanin
Rita de Cássia da Silva Oliveira	Educação profissional para jovens e adultos no litoral paranaense.	2012	UEPG	Jacqueline Tomen Machado
Rita de Cássia da Silva Oliveira	A expressão do Direito no espaço escolar: direito educacional e Estatuto da Criança e do Adolescente na perspectiva da educação em direitos.	2012	UEPG	Daniele Ditzel Mattioli
Rita de Cássia da Silva Oliveira	A implantação da Língua Espanhola no ensino médio público do município de Ponta Grossa - PR: conquistas e desafios.	2011	UEPG	Daniela Terezinha Esteche Maciel
Rita de Cássia da Silva Oliveira	Avanços e contradições da política de educação profissional Integrada no Paraná (2003-2010).	2010	UEPG	Letícia de Luca Wollmann Saldanha
Rita de Cássia da Silva Oliveira	Políticas públicas em educação de jovens e adultos na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa: período de 1990 a 2004.	2008	UEPG	Edicleia Aparecida Alves dos Santos
Roberto Antonio Deitos	As políticas públicas para educação a distância: o sistema universidade aberta do Brasil.	2011	UNICE NTRO	Neusa Maria Barbosa de Oliveira Antunes
Roberto Antonio Deitos	Estado e Política Social no Governo Lula: aspectos teóricos e políticos nos discursos presidenciais (2003-2009).	2010	UNICE NTRO	Fabiano Lombardi
Roberto Antonio Deitos	O trabalho das pessoas com deficiência e as relações sociais de produção capitalista: uma análise crítica da política de cotas no Brasil.	2008	UNICE NTRO	Enio Rodrigues da Rosa
Roberto Antonio Deitos	Políticas de formação de professores no município de Foz do Iguaçu-PR.	2012	UNICE NTRO	Juliana Fátima Serraglio Pasini
Roberto Antonio Deitos	O trabalho como princípio educativo nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná.	2013	UNICE NTRO	Janaine Zdebski da Silva
Rose Meri Trojan	Políticas de formação de professores para a educação básica: a questão da formação do formador no Brasil e em Cuba.	2007	UFPR	Joceli de Fatima Arruda Sousa
Rose Meri Trojan	Brasil e Argentina: um estudo comparado das reformas educacionais a partir do pisa 2000.	2011	UFPR	Gisele Adriana Maciel Pereira

Rose Meri Trojan	O Conselho estadual de Educação na era Lerner: secundação e coonestação das políticas para a escola paranaense.	2008	UFPR	Joseval Basilio Pelisser
Rose Meri Trojan	Carreira e Perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério.	2008	UFPR	Diana Cristina de Abreu
Rose Meri Trojan	Políticas Públicas de acesso às artes visuais em Curitiba: ações educativas do museu Oscar Niemeyer para escolas da educação básica.	2008	UFPR	Cintia Ribeiro Veloso da Silva
Rose Meri Trojan	Educação do Campo: limites e possibilidades da proposta de Concórdia (SC) a partir da concepção de escola unitária de Gramsci.	2007	UFPR	Liane Vizzotto Vendrame
Rose Meri Trojan	O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do SAEB na escola pública do Paraná.	2009	UFPR	Simoni Vilant de Bias
Rose Meri Trojan	Perfil profissional e condições do trabalho docente: um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba.	2011	UFPR	Aline Chalus Vernick Carissimi
Rose Meri Trojan Coorientadora: Tais Moura Tavares	A democracia nas escolas públicas estaduais do Paraná: gestão democrática ou democratização da escola?	2009	UFPR	Giselle Christina Corrêa Nienkötter
Rosi Meri Trojan	Formação continuada e desempenho estudantil: o caso de Araucária – Paraná.	2010	UFPR	Jucimara Bengert Lima
Tais Moura Tavares	A construção política do plano estadual de educação do Paraná na gestão 2003-2006: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do estado contemporâneo.	2007	UFPR	Valéria Arias
Tais Moura Tavares	Projetos nas escolas do município de Araucária: uma política de secundarização da especificidade do trabalho escolar.	2007	UFPR	Cristina Cardoso
Tais Moura Tavares	Análise da política educacional para as pessoas com deficiência pós Lei 9394/06: a questão do acesso à educação básica.	2008	UFPR	José Roberto Carvalho
Tais Moura Tavares	A expansão do ensino profissional na rede pública estadual de educação do Paraná - 2003-2006.	2008	UFPR	Amélia Cristina Titericz Pinheiro
Tais Moura Tavares	Estudo comparado sobre as condições educacionais nas regiões metropolitanas de Curitiba e Londrina.	2010	UFPR	Miriam Mabel Sanchez
Tais Moura Tavares	Impactos da segregação sócio-espacial no município de Curitiba sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental da rede estadual.	2011	UFPR	Fabiane de Fatima Costa Guadanhim
Tais Moura Tavares	A construção das diretrizes curriculares do ensino médio no Estado do	2007	UFPR	Elisane Fank

	Paraná (gestão 2003-2006): avanços e limites da política educacional nas contradições do estado contemporâneo.			
Taís Moura Tavares	A democratização do ensino fundamental no município de Guaratuba.	2008	UFPR	Rosana de Fátima Silveira Jammal
Taís Moura Tavares	Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.	2006	UFPR	Luiz Carlos Paixão da Rocha