



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ISAC PIMENTEL GUIMARÃES

(entre)laços e nós

**A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO EM POLÍTICA
E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL**

**São Carlos - SP
2016**

ISAC PIMENTEL GUIMARÃES

(entre)laços e nós

**A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO EM POLÍTICA
E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na Linha de História, Filosofia e Sociologia da Educação, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Apoio: CNPq

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi.

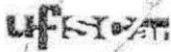
**São Carlos - SP
2016**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G963e Guimarães, Isac Pimentel
 (Entre)laços e nós : A constituição do campo
acadêmico em política e gestão da educação no nordeste
do Brasil / Isac Pimentel Guimarães. -- São Carlos
: UFSCar, 2016.
 361 p.

 Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

 1. Política e gestão da educação. 2. Política
educacional. 3. Assimetrias regionais. 4. Campo
científico. 5. Redes de colaboração. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Isac Pimentel Guimarães, realizada em 24/02/2016:

Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi
UFSCar

Profa. Dra. Carmen Lucia Brancaglion Passos
UFSCar

Prof. Dr. Luis Fernando Maia Lima
UFSCar

Profa. Dra. Michele Silva Sacardo
UFG

Prof. Dr. Jesus Pascual Ména Chaco
UFABC

À Maria Gildete, mãe, professora e mulher-sertaneja, força que nunca seca.

Aos Sertões, que em noite de lua transformam a ciranda-de-pedra em semente de boa-esperança.

Agradecimentos

A Deus, autor da minha fé pela vida, pela confiança e pelos desafios vencidos a cada dia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar).

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento desta pesquisa.

Ao meu estimado Orientador, Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi e à Profa. Maria Cristina Piumbato Inocentini Hayashi, pela ética, humildade e qualidade da orientação.

Ao meu Pai, Hélio Ferreira Guimaraes (*in memoriam*) que celebra comigo este momento, de todo coração.

Aos meus irmãos, pelos ensinamentos basilares na minha vida: Hélia, Érica, Aline e Igor, pela aprendizagem de vida e pela certeza de nunca estar sozinho.

Às flores que aqui nasceram e cresceram neste jardim, Sophia, Pietra, Alice e Bernardo.

Ao meu grande amigo, João Carlos Andrade, pelos dias e (in)certezas.

Aos professores que contribuíram desde banca de Exame de Qualificação: Profa. Dra. Marisa Bittar (UFSCar), pela pontualidade, cuidado e destreza; ao Prof. Dr. Luiz Fernando (UNIR) pela precisão e dedicação nas orientações.

Aos membros da banca de defesa: Profa. Dra. Michele Sacardo (UFGD), Profa. Dra. Carmen Passos (UFSCar), Prof. Dr. Jesús Mena-Chalco, Profa. Dra. Camila Rigolin (UFSCar), Prof. Dr. João Maricato (UFG), por terem gentilmente aceito participar da banca de defesa desta tese.

Ao Prof. Dr. Leandro Innocentini Lopes de Faria (UFSCar), ao Antonio Carlos Alves Conserva Junior (pesquisador de IC/UFSCar) e ao NIT/Materiais pela coleta e tratamento dos dados para primeira etapa da pesquisa no scriptlattes.

À nova família construída nos laços e nós da Pós-Graduação em Educação: Elen Lago, Kergileda Mateus, Igo Barreto, José Neto e Sandra Abreu.

Aos agentes-objetos desta Pesquisa, que me atenderam com todo profissionalismo e constituíram o mais novo panorama do campo acadêmico em Política e a Gestão da Educação, nos mais variados contextos desafiadores da Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste do Brasil.

Aos meus grandes amigos que me apoiaram desde cedo nesta vereda epistemológica, em especial, Maria José Andrade, Luciana Souza, Daniel Santos, Camila Maria e José Valdir Santana.

[...] é de laço e de nó
de jibeira e jiló
dessa vida
cumprida a sol.

Elis Regina

Composição: *Romaria*, Renato Teixeira.

Os indivíduos e os grupos investem nas lutas de classificação todo o seu ser social, tudo o que define a ideia que eles têm deles próprios, todo o impensado pelo qual eles se constituem como "nós" por oposição a "eles", aos "outros" e ao qual estão ligados por uma adesão quase corporal. É isto que explica a força mobilizadora excepcional de tudo o que toca à identidade.

(*O poder simbólico*, Pierre Bourdieu)

RESUMO

GUIMARÃES, I. P. **Entre(laços) e nós:** A constituição do campo acadêmico em Política e Gestão da Educação no Nordeste do Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

O presente estudo investigou as relações entre os padrões de produção científica e a política de formação acadêmica, por intermédio das lutas geradas entre as diferentes posições dos agentes em redes de colaboração, no campo da Política e Gestão da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste do Brasil, no período de quinze anos (2000-2014). Para tal, amparado no fazer sociológico e na teoria do campo científico de Pierre Bourdieu, a ênfase recai no agente que produz uma representação acadêmica sobre a temática de caráter científico e institucionalizado, bem como os condicionantes sociais de sua prática. Os agentes no interior de tal espaço, dotados de um sistema de disposições, com competências específicas, diferentes espécies de capital e seus interesses, confrontam-se na luta para legitimar determinada concepção acerca das temáticas, local e regional; a qual é, acima de tudo, uma forma de visão do mundo acadêmico-social. Metodologicamente, buscou-se estabelecer a estrutura do espaço de produção acadêmica, por meio da utilização de instrumentos estatísticos, a análise fatorial de correspondências múltiplas e análise de redes sociais, para que se pudesse objetivar e, desse modo, identificar a trajetória de formação acadêmico-profissional dos agentes, a estruturação das redes de colaboração científica, com base na produção bibliográfica de artigos, livros e capítulos de livros, bem como, por meio de entrevistas semiestruturadas observar a materialização do espaço acadêmico, o interconhecimento e o processo de legitimação entre os pares, evidenciado assim a posição das elites acadêmicas no espaço de produção do conhecimento em Política e Gestão da Educação, suas estratégias – individuais e de grupo – de organização e de estabelecimento da agenda de produção científica. A partir dos resultados obtidos na caracterização geral do perfil dos agentes, verificamos que a maioria é do sexo feminino, com formação acadêmica (graduação em pedagogia, mestrado em educação e doutorado em educação) na própria região Nordeste, atrelada ao reduzido acesso aos centros de pesquisa do exterior para realização de pós-doutorado e/ou estágio de pesquisa, tampouco são bolsistas de produtividade do CNPq. Para os cargos na SBPC, ANPEd e ANPAE, notamos que os únicos programas que apresentaram maiores frequências para a presença desses cargos foram PPGE/UFPE, PPGE/UECE e PPGE/UFRN. Por outro lado, os agentes possuem tempo médio de dezenove anos de carreira na universidade pública com atuação, essencialmente, na pesquisa e na docência, embora participem de conselhos de revistas científicas e consultorias ao Ministério da Educação. Portanto, as hipóteses inicialmente levantadas neste estudo reforçam a tese de formação de elites acadêmicas e grupos de referências nos espaços de produção do conhecimento científico em Política e Gestão da Educação que contribuem para o engendramento de práticas sociais legítimas, em torno do jogo para imposição de discursos sobre política educacional válidos academicamente no contexto intensificação das assimetrias regionais.

Palavras-Chave: Política e Gestão da Educação. Política Educacional. Assimetrias Regionais. Campo Científico. Redes de Colaboração.

ABSTRACT

GUIMARÃES, I. P. **Inter(laces) and knots:** The constitution of academic field in Education Policy and Management in the Northeast of Brazil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

This study investigated the relationship between the standards of scientific production and the academic formation policy, through the struggles generated between the different positions of agents in collaborative networks, in the field of Education Policy and Management in the Postgraduate Programs in Education from the Northeast Region of Brazil, in the period of fifteen years (2000-2014). Thereunto, supported by the sociological doing and by the scientific field theory of Pierre Bourdieu, the emphasis reflects on the agent that produce an academic representation about the theme of scientific and institutionalized character, as well as the social the conditioning of its practice. The agents inside such a space, endowed with a disposition system, with specific competencies, different species of capital and its interests, confront each other in the struggle to legitimize certain conception of local and regional theme; which is, above all, a way of vision of the academic social world. Methodologically, it sought to establish the structure of the academic production space, through the use of statistical tools, the factory analysis of multiple correspondences and analysis of social networks, in order to objectify and, thereby, to identify the pathway of academic-professional formation of the agents, the organization of scientific collaboration networks, based on bibliographical production of articles, books and chapters in books, as well as, from semi-structured interviews, to observe the materialization of academic space, through interknowledge and the process of legitimization among peers, evidencing thus the position of academic elites in the space of knowledge production in the Education Policy and Management, its organization strategies - individual and group - and establishment of scientific production schedule. From the results obtained in general characterization of the agents' profile, we verified that most of them are female, with academic formation (degree in pedagogy, master's degree in education and doctorate in education) in the Northeast itself, linked to the reduced access to foreign research centers to accomplish the post-doctoral and/or the research trainee, they are neither productivity scholar from CNPq. For the jobs at SBPC, ANPEd and ANPAE, we noticed that the only programs that presented higher frequencies for the presence of these situations were at PPGE/UFPE, PPGE/UECE and PPGE/UFRN. On the other hand, they have an average time of nineteen years of career in public university performing, essentially, in research and teaching, although they participate of scientific journals committees and provide advisory service to the Ministry of Education. The hypotheses initially raised reinforce the thesis of the formation of academic elites and reference groups in the space of knowledge production in Education Policy and Management that contribute to the engendering of legitimate social practices around the game for imposition of speeches about educational policy, academically valid in the context of intensification of the regional asymmetries.

Keywords: Education Policies and Management. Educational Policies. Regional Asymmetries. Scientific Field. Collaboration Networks.

RESUMEN

GUIMARÃES, I. P. **(entre)lazos y nudos**: La constitución del campo académico de la Política Educativa en el Nordeste de Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

El presente estudio investigó las relaciones entre las tendencias de la producción científica y la política de formación académica, por intermedio de las luchas generadas entre las diferentes posiciones de los participantes en redes de colaboración, en el campo de la Política y Gestión de Educación en los Programas de Post Grado en Educación de la región Nordeste de Brasil, en un período de quince años (2000-2014). Para tal, amparado en el quehacer sociológico y en la teoría del campo científico de Pierre Bourdieu, el énfasis recae en el agente que produce una representación académica, de carácter científico e institucionalizado, a respecto de la temática, llevando en cuenta los condicionantes sociales de su práctica. En el interior de tal espacio, dotados de un sistema de normas, con competencias específicas, diferentes especies de capital y sus intereses, los agentes se confrontan en la lucha para legitimar determinada concepción acerca de la temática, local y regional, la que, más allá de todo, representa una visión del mundo académico-social. Metodológicamente, se buscó establecer la estructura del espacio de producción académica, por medio de la utilización de instrumentos estadísticos, el análisis factorial de correspondencias múltiples y análisis de redes sociales, para que se pudiese objetivar y, de este modo, identificar la trayectoria de formación académico-profesional de los agentes, la estructuración de las redes de colaboración científica, en base a la producción bibliográfica de artículos, libros y capítulos de libros, así como también, mediante entrevistas semi-estructuradas, observar la materialización del espacio académico, a través del interconocimiento y del proceso de legitimación entre los pares, evidenciado así la posición de las élites académicas en el espacio de producción del conocimiento en Política y Gestión de la Educación, sus estrategias – individuales y de grupo –, de organización y de establecimiento de la agenda de producción científica. A partir de los resultados obtenidos en la caracterización general del perfil de los agentes, verificamos que la mayoría es del sexo femenino, con formación académica (graduación en pedagogía, maestría en educación y doctorado en educación) en la propia región Nordeste, yuxtapuesto con el reducido acceso a los centros de pesquisa extranjeros, para la realización de post-doctorado y/o pasantía de investigación. Tampoco son becarios de productividad del CNPq. Para los puestos en la SBPC, ANPEd y ANPAE, notamos que los únicos programas que presentaron mayores frecuencias para en esos puestos fueron PPGE/UFPE, PPGE/UECE y PPGE/UFRN. Por otro lado, poseen tiempo promedio de diecinueve años de carrera en la universidad pública, con actuación, esencialmente, en la investigación y docencia, aunque participen de consejos de revistas científicas y consultorías para el Ministerio de Educación. Las hipótesis inicialmente levantadas refuerzan la tesis de formación de élites académicas y grupos de referencias en los espacios de producción del conocimiento científico en Política y Gestión de la Educación que contribuyen para el engendramiento de prácticas sociales legítimas, alrededor del juego para imposición de discursos sobre política educativa válidos académicamente en el contexto de intensificación de las asimetrías regionales.

Palabras-Clave: Política y Gestión de la Educación. Política Educativa. Asimetrías Regionales. Campo Científico. Redes de Colaboración

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da Pesquisa.....	34
Figura 2 - Interface de Mecanismos de Registro da Informação.....	47
Figura 3 - Estrutura de Redes e Centralidade	69
Figura 4 - Diferenciação moral entre elites	77
Figura 5 - Representação da dinâmica de funcionamento do campo científico	93
Figura 6 - Formação do Campo Latino-americano em Política Educacional.....	143
Figura 7 - Contexto de formação do Campo da Política e Gestão da Educação no Brasil.....	152
Figura 8 - Procedimentos de recuperação de dados	169
Figura 9 - Cruzamento entre primeira e segunda dimensão da AFCM.....	205
Figura 10 - Cruzamento entre primeira e terceira dimensão da AFCM	206
Figura 11 - Cruzamento entre segunda e terceira dimensão da AFCM.....	207
Figura 12 - Produtividade de artigos por autores entre os anos de 2000 a 2014	215
Figura 13 - Dispõe os autores e suas publicações ao longo dos anos de 2000 a 2014	216
Figura 14 - Periódicos científicos com maior número de publicações entre 2000 a 2014	218
Figura 15 - Relacionamento entre os autores	219
Figura 16 - Trabalhos realizados em colaboração	220
Figura 17 - Autores mais produtivos na publicação de livros entre 2000 e 2014	221
Figura 18 - Distribuição das publicações ao longo dos anos.....	222
Figura 19 - Modelo de centralidade.....	224
Figura 20 - Rede Social na publicação/organização de livro	225
Figura 21 - Principais colaboradores na produção de capítulos de livros	227
Figura 22 - Nuvem de <i>Tags</i> baseado no software online Tagxedo	230
Figura 23 - Redes por autores de capítulos de livros.....	231
Figura 24 - Redes de autores sem relacionamentos por capítulos de livros	233
Figura 25 - Estrutura da Rede Social entre autores de capítulos e organizadores de livros...	235
Figura 26 - Esquema geral da Rede Social entre autores de capítulos e organizadores de livros	236
Figura 27 - Recorte da Rede Social dos autores de capítulos e organizadores de livros.....	237
Figura 28 - Quantidades de publicação por PPGE no Nordeste.....	243
Figura 29 - Rede de colaboração entre PPGE	246
Figura 30 - Quantidade de publicação de capítulos de livros por PPGE.....	247
Figura 31 - Rede de colaboração entre PPGE na publicação de capítulos de livros	249
Figura 32 - Publicação de capítulos de livros por PPGE.....	251
Figura 33- Redes de Colaboração entre PPGE.....	252

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos da Comunicação e Divulgação Científica	38
Quadro 2 - Pontos Convergentes e Divergentes em relação à Comunicação Científica.....	41
Quadro 3 - Cronologia dos principais estudos em Redes Colaboração Científicas	58
Quadro 4 - Metáforas representativas das Redes Colaboração Científicas	60
Quadro 5 - Terminologias envolvidas na ARS.....	67
Quadro 6 - Principais estudos realizados sobre as Elites.....	78
Quadro 7 - Retrospectiva dos Planos Nacionais de Pós-Graduação	111
Quadro 8 - Caracterização do Processo de Avaliação Trienal da CAPES	119
Quadro 9 - Retrospectiva do Sistema CAPES de Avaliação.....	120
Quadro 10 - Avanços e recuos no Sistema CAPES de Avaliação.....	122
Quadro 11 - Pesquisadores por PPGE e Estado do Nordeste	209
Quadro 12 - Propostas das Linhas de Política e Gestão da Educação no Nordeste	260

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos PPGE/NE em Política e Gestão da Educação	162
Tabela 2 - Características de cada PPGE analisado	174
Tabela 3 - Caracterização geral dos pesquisadores	176
Tabela 4 - Medidas descritivas para o tempo de carreira em universidade pública	177
Tabela 5 - Informações gerais sobre a graduação.....	178
Tabela 6 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu a graduação	178
Tabela 7 - Informações gerais sobre o mestrado	179
Tabela 8 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o mestrado	179
Tabela 9 - Informações gerais sobre o doutorado.....	179
Tabela 10 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o doutorado ..	180
Tabela 11 - Informações gerais sobre o doutorado no exterior	180
Tabela 12 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o doutorado no exterior.....	180
Tabela 13 - Informações gerais sobre o pós-doutorado.....	181
Tabela 14 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o pós-doutorado	181
Tabela 15 - Caracterização de gênero por PPGE	182
Tabela 16 - Indicadores de determinantes escolares em cada PPGE	183
Tabela 17 - Informações gerais sobre a graduação em cada PPGE.....	184
Tabela 18 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu a graduação em cada PPGE	184
Tabela 19 - Informações gerais sobre o mestrado em cada PPGE	185
Tabela 20 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o mestrado em cada PPGE	186
Tabela 21 - Informações gerais sobre o doutorado em cada PPGE.....	187
Tabela 22 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o doutorado em cada PPGE	187
Tabela 23 - Informações gerais sobre o doutorado no exterior em cada PPGE	188
Tabela 24 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o doutorado no exterior em cada PPGE.....	188
Tabela 25 - Informações gerais sobre o pós-doutorado em cada PPGE.....	189
Tabela 26 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o pós-doutorado em cada PPGE	189
Tabela 27 - Indicadores de capital de poder científico em cada PPGE.....	190
Tabela 28 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) de carreira em universidade pública	190
Tabela 29 - Indicadores de capital de prestígio científico em cada PPGE	192
Tabela 30 - Indicadores de capital de poder científico	193
Tabela 31 - Indicadores de capital de notoriedade intelectual em cada PPGE.....	194
Tabela 32 - Indicadores de capital de poder político em cada PPGE.....	195

Tabela 33 - Descrição das variáveis incluídas na AFCM.....	198
Tabela 34 - Decomposição da inércia e Qui-Quadrado.....	199
Tabela 35 - Qualidade, massa e inércia para cada categoria – Variáveis ativas.....	200
Tabela 36 - Contribuição à inércia em cada dimensão – Variáveis ativas	201
Tabela 37 - Coordenada de cada classe em cada dimensão – Variáveis ativas.....	202
Tabela 38 - Qualidade – Variáveis suplementares	203
Tabela 39 - Coordenada de cada classe em cada dimensão – Variáveis suplementares	204
Tabela 40 - Pesquisador por instituição de ensino	212
Tabela 41 - Pesquisador por estado	212
Tabela 42 - Matrizes utilizadas para as ARS.....	213
Tabela 43 - Pesquisadores com mais publicações de artigos	214
Tabela 44 - Periódicos científicos com maior incidência de publicações pelos pesquisadores	217
Tabela 45 - Lista de publicadores ou organizadores de livros	222
Tabela 46 - Lista de colaboradores em capítulos de livros.....	226
Tabela 47 - Lista das principais ocorrências de títulos dos capítulos.....	228
Tabela 48 - Publicações dos autores de capítulos e organizadores	234
Tabela 49 - Pesquisadores credenciados às Linhas Política e Gestão da Educação - PPGE/NE	238
Tabela 50 - Número de publicações de Artigos por Programa.....	244
Tabela 51 - Número de publicações de capítulos de livro por Programa.....	248
Tabela 52 - PPGE com maior número de publicação de livros.....	251
Tabela 53 - Resultados totais de publicação por PPGE.....	253
Tabela 54 - Resultados totais de Publicações por pesquisador em cada PPGE	254
Tabela 55 - Distribuição de frequência para gênero.....	266
Tabela 56 - Distribuição de frequência para programa/instituição de ensino	267
Tabela 57 - Distribuição de frequência para curso em que a graduação foi realizada	267
Tabela 58 - Distribuição de frequência para curso em que o mestrado foi realizado.....	268
Tabela 59 - Distribuição de frequência para curso em que o doutorado foi realizado	268
Tabela 60 - Distribuição de frequência para país em que o pós-doutorado foi realizado	268
Tabela 61 - Distribuição de frequência para ano de início da carreira em universidade pública	269
Tabela 62 - Medidas descritivas para tempo de carreira em universidade pública	269
Tabela 63 - Distribuição de frequência para tempo de carreira em universidade pública.....	270

LISTA DE SIGLAS

AFCM – Análise Fatorial de Correspondências Múltiplas
ANDHEP – Associação Nacional de Direitos Humanos
ANPAE – Associação de Política e Administração da Educação
ANPEC – Associação de Pós-Graduação em Economia
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ARS – Análise de Redes Sociais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES – Câmara de Ensino Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CI – Ciência da Informação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CT&I – Ciência, Tecnologia & Inovação
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FAPITEC – Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe
FAP – Fundação de Amparo à Pesquisa
FFCL/USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FOPROP – Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT – Grupo de Trabalho
IES – Instituições de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JCR – Journal Citation Reports
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI – Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC – Ministério da Educação
OBEDUC – Programa Observatório da Educação
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNEPG – Projeto Nordeste de Pesquisa e Pós-Graduação
PNGP – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGDH – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
PPGE – Programas de Pós-Graduação em Educação
PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROEJA – Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos
PUC – Pontifícia Universidade Católica
ReLePe – Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa –
RIAPE – Programa Marco Interuniversitário para a Equidade e a Coesão Social nas Instituições de Ensino Superior na América Latina

SAS – Statistical Analysis System
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESU – Secretaria de Educação Superior
SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPEl – Universidade Federal de Pelotas
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado Bahia
UNESP – Universidade do Estado de São Paulo
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
Unioeste – Universidade do Oeste do Paraná
URJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	20
O CONTEXTO E A DIREÇÃO DO ESTUDO	20
1.1 DO LUGAR ONDE SE FALA OU DAS DISPOSIÇÕES PARA A PESQUISA	20
1.2 O TEMA E SUA JUSTIFICATIVA.....	26
1.3 O PROBLEMA E AS HIPÓTESES DA PESQUISA	30
1.4 OS OBJETIVOS.....	32
1.5 A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	32
CAPÍTULO 2	35
A COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA E A DINÂMICA DAS REDES DE COLABORAÇÃO	35
2.1 COMUNICAÇÃO E COMUNIDADE CIENTÍFICA	35
2.2 AS REDES DE COLABORAÇÃO CIENTÍFICAS: UM CALEIDOSCÓPICO EMARANHADO	49
2.2.1 Os Fundamentos Estruturais da Análise de Redes Sociais.....	63
CAPÍTULO 3	75
A FORMAÇÃO DE ELITE E GRUPOS DE REFERÊNCIAS NO CAMPO CIENTÍFICO	75
3.1 CONTEXTOS DETERMINADOS PELA FORMAÇÃO DE ELITE	75
3.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO CAMPO CIENTÍFICO DE PIERRE BOURDIEU	90
CAPÍTULO 4	104
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: CONDIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO	104
4.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	104
4.1.1 O Sistema Capes de Avaliação: Avanços e Recuos	115
4.2 PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	123
4.3 O PROJETO NORDESTE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO: EQUALIZAÇÃO DAS ASSIMETRIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	129
CAPÍTULO 5	141
A POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO NO BRASIL	141
5.1 PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO EM POLÍTICA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA	141
5.2 FORMAÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	148
CAPÍTULO 6	159
METODOLOGIA: O instrumental e a operacionalização	159
6.1. REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	159
6.2 <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	161
6.2.1 Procedimentos de coleta e análise dos dados quantitativos.....	163

6.2.1.1	Análise Descritiva.....	163
6.2.1.2	Análise Fatorial de Correspondência Múltipla.....	164
6.2.1.2.1	Novas Variáveis.....	166
6.2.1.3	Análise de Redes Sociais e de Produção Científica	167
6.2.2	Procedimentos de coleta e análise dos dados qualitativos.....	169
CAPÍTULO 7	173
	REDES E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL NO CAMPO DA POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL	
	173
7.1	ANÁLISES DESCRITIVA E FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA MÚLTIPLA	173
7.1.1	Análise Descritiva.....	174
7.1.1.1	Descritiva Geral.....	175
7.1.1.2	Perfil dos PPGE.....	182
7.1.2	Análise Fatorial de Correspondência Múltipla.....	196
7.2	ANÁLISE DE REDES SOCIAIS.....	209
7.2.1	Análise Quantitativa de Publicação em Periódicos Científicos, Livros e Capítulos de Livros de Pesquisadores	214
7.2.1.1	Análise quantitativa de publicação em periódicos científicos.....	214
7.2.1.2	Análise das publicações ou organizações de Livros.....	221
7.2.2	Análise da Produção Científica e das Redes de Colaboração dos PPGE da Região Nordeste	238
7.2.2.1	Análise da produção científica e das redes de colaboração dos PPGE do Nordeste.....	238
7.2.2.2	Análise das publicações de capítulos de livro por PPGE	247
7.2.2.3	Redes de colaboração entre os PPGE na publicação de livros.....	250
7.2.2.4	Resultados totais de publicação por PPGE na Região Nordeste do Brasil.....	252
CAPÍTULO 8	257
	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL	
	257
8.1	ESTRATÉGIAS E FORMAÇÃO DE ELITES ACADÊMICAS NOS ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	257
8.1.1	Caracterização dos PPGE/NE e das Linhas de Pesquisa em Política e Gestão da Educação.....	257
8.1.2	Interesse particular das Elites Acadêmicas pelo campo da Política e Gestão da Educação.....	266
8.2	COLABORAÇÃO E POSIÇÃO DE AGENTES EM TORNO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....	280

8.2.1 “ <i>O chão desigual</i> ”: A estrutura das Linhas e as condições para a produção do conhecimento científico.....	280
8.2.2 “ <i>...tem que ser muito bom</i> ”: O ritual de consagração de novos membros	285
8.2.3 “ <i>...são redes de competição</i> ”: a produção científica e o desenvolvimento de projetos	291
8.2.4 “ <i>A relação entre (im) pares</i> ”: a luta pela autoridade científica nos espaços de produção	297
8.2.5 “ <i>...quando um sobe, o outro desce</i> ”: o dilema da sistemática de avaliação da Pós-Graduação em Educação e o futuro do campo	302
CAPÍTULO 9	309
A CONSTRUÇÃO E O QUE FICA	309
REFERÊNCIAS	314
APÊNDICE A	338
APÊNDICE B.....	340
APÊNDICE C.....	342
APÊNDICE D	343
APÊNDICE E.....	356
APÊNDICE F.....	360

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO E A DIREÇÃO DO ESTUDO

Como compreender as práticas de produção de um determinado campo científico apenas pelo caráter focalizado e pontual da pesquisa quantitativa, ou pelos fundamentos cientométricos? É possível deixar silenciosas as disposições de um pesquisador e a necessidade pragmática de conhecer o seu objeto de pesquisa? É, nesta inquietude, que se assume, em primeiro momento, uma postura reveladora das disposições de quem escreve ou de um *habitus* presente nas poucas palavras que emanam do contexto e da direção do estudo a ser apresentado, a fim de que se possa encontrar soluções e fazer emergir novos problemas acerca do que se pretende pesquisar. Afinal, dúvidas, inquietações, questionamentos movem a ciência.

1.1 DO LUGAR ONDE SE FALA OU DAS DISPOSIÇÕES PARA A PESQUISA

“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta”.
Raul Pompeia (1863-1895), *O Ateneu*: crônicas de saudades.

Neste trabalho, inicio abordando os matizes de minha experiência formativa, para chegar ao contexto e à direção do presente estudo. Qual o meu lugar? De onde falo? O que posso transpor para fora de mim? Optei por me achar (ou me perder) em um caminho bourdieusiano, o dos “excluídos do interior” que às duras penas tentaram encontrar/falar do-seu-lugar!

As lutas a respeito da identidade étnica ou regional, quer dizer, a respeito de propriedades (estigmas ou emblemas) à *origem* através do *lugar* de origem e dos sinais duradouros que lhes são correlativos, como o sotaque, são um caso particular das lutas das classificações, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar e conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e desfazer os grupos. (BOURDIEU, 2010, p. 113) [grifo do autor]

Talvez, de algum modo, a minha trajetória social e acadêmica tenha passado por uma tessitura que se aproxima dos “excluídos do interior”, pois “não se pode fazer com que todas as

crianças oriundas das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar [...] sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221). Estes autores afirmam que “a escola exclui [...] de maneira contínua, em todos os níveis do cursus” (p. 224).

Entretanto, na maioria das vezes, a minha escola se mostrou ser mais “asas” e menos “gaiolas”, como certa vez se referiu Rubem Alves, ao trazer a necessidade de criarmos escolas que ensinem a voar, a pousar, a encorajar. É como a sutileza da vida em doces redemoinhos. A escola foi para os meus colegas um processo dolorido, mas sempre acreditei que é nesta dor que encontramos a salvação: depois de se ter passado pela via *crucis* do corpo. O corpo que é o lugar das disposições:

Porque o corpo se converteu numa forma de repositório das disposições é que certas ações de comportamento e respostas parecem naturais. O corpo é o lugar da história incorporada. Os esquemas práticos através dos quais o corpo está organizado são o produto da história e, ao mesmo tempo, a fonte de práticas e percepções que reproduzem essa história. O processo contínuo de produção e reprodução da história incorporada e a incorporação atualizada é um processo que se realiza sem jamais devenir no objeto de uma instituição prática específica, explicitamente articulada na forma de linguagem e associada ao sistema educativo (URBIZAGÁSTEGUI-ALVARADO, 2010, p. 45).

Em êxtase, Catani (2002) evoca Miguel de Torga, pseudônimo de Adolfo Correia da Rocha, autor português de uma vasta obra literária, que se mostra revelador por abrir seus olhos em um mundo de servidão e de poucas esperanças, arrebatado por um misto de felicidade e solidão:

Dos meus companheiros de classe, alguns finos como corais, poucos assinam hoje o nome. A mão amoldou-se de tal maneira ao cabo da enxada, foi tanta a negrura e a fome que os rodeou, que esqueceram de todo que havia letras e pensamento. Mogadouro, Montezinho, Nogueira, Bornes, Padrela... (Ainda me lembro...) [...]. E doeu-me só eu ter tido coragem de abrir os olhos contra quem mos queria mergulhados em terra de servidão. (TORGA, Diário III, 1946)

Mas, o que seria de nós sem a fé no passado? Florestan Fernandes rememora os matizes de sua formação e enxerga, na sua aprendizagem sociológica, nas duras lições que viveu, condição para entender e desbravar o mundo em que foi levado pelas vias da experiência concreta.

Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extraescolar que recebi através das duras lições da vida [...] iniciei

a minha *aprendizagem sociológica* aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a *convivência humana* e a sociedade em uma cidade na qual não prevalecia a *ordem das bicadas*, mas a *relação de presa*, pela qual o *homem se alimentava do homem*, do mesmo modo que o tubarão come a sardinha ou o gavião devora os animais de pequeno porte. (FERNANDES, 1994, p. 123) [grifo do autor]

Nasci no Sertão da Bahia, em uma cidade chamada Tucano, mais precisamente em um vilarejo chamado Creguenhem, que, embora situada nas condições mais adversas (social e politicamente), é conhecida pela riqueza de seus recursos hídricos e naturais. Um berço humilde, cercado de possibilidades e incertezas. E assim, por ter sido temporalizado e ambientalizado lá, nasce em mim, como um trabalho de busca pelo conhecimento e pela pesquisa, o encantamento que me é natural.

Longe de ser a metrópole, longe de ser tão conhecida, Creguenhem está perto de ser a “Macondo” de Gabriel Garcia Marques, demarcada por um espaço plural no Nordeste, onde a seca, o pôr-do-sol nas crateras e grutas do Buraco do Vento, a feira livre aos sábados, a fofocaria das beatas, a fé dos homens, o Santo Cruzeiro protegendo os limites, as vésperas de finais de anos em que as casas eram pintadas de cores variáveis -, o telhado vasculhado, o chão lavado; as mulheres e papelotes em volta do cabelo, contrastando a dor estampada nas rugas dos velhos; as festas nos biongos e a música na rádio se traduzem na transcendência do lugar e dão espaço à singularidade das terrinhas do Sertão.

Creguenhem, não só por estar dentro de mim, traz no peito as idiossincrasias e essas singularidades. Vindo de uma família de pedagogos, Creguenhem foi palco, desde os 10 anos de idade, quando já alfabetizava os meninos da vizinhança, o início de minhas reflexões sobre a docência – as primeiras análises sociológicas, onde conclui o Magistério e me iniciei, a partir dos 18 anos, à carreira de professor da Educação Básica.

Assim sendo, estimulado por todos os referenciais que me foram apresentados no Magistério, comecei a trabalhar. Por se constituir uma batalha árdua, já que ministrava aulas de História Geral e do Brasil, tanto na rede pública municipal quanto na rede privada, nunca desistida busca pela qualidade do meu trabalho, mesmo exposto a uma jornada exaustiva. Pois, por uma questão de metodologia educativa, de sonho, melhor dizendo, a docência foi/é o meu lugar mais confortável.

Com a aprovação no vestibular em 2006, no curso de bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia (UFBA), fui residir na capital da Bahia, Salvador. Mesmo fazendo um curso de bacharelado, a paixão pela docência me inquietava, como uma

força do *habitus* chamando para militância, o que se verificou, logo mais, por meu ingresso, em 2008, no curso de Licenciatura em Pedagogia Plena da Universidade do Estado Bahia (UNEB).

Mesmo estando em dois cursos completamente diferentes, busquei encontrar as interseções: iniciei-me como bolsista de iniciação científica na UFBA por um período de três anos, sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Gomes, o que me levou a pesquisar, com avidez, a Docência do Ensino Superior Contábil, em que todo sucesso obtido foi mérito de muito esforço e dedicação, fruto de uma educação familiar que primava pela leitura e escrita, mesmo nas condições mais adversas.

Diante disso, percebo que a inquietação e a curiosidade do homem fazem mover o mundo, possibilitando que as coisas sejam melhoradas e recriadas. É por isso que considero este momento os primeiros passos de tantos outros que gostaria de dar na procura de saciar minhas inquietações.

Dando prosseguimento ao processo de construção de minha identidade profissional, a partir do trabalho desenvolvido na graduação, fui convidado, pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Ribeiro, para ministrar aulas no curso de graduação em Ciências Contábeis, na disciplina de Produção Científica, onde pude colocar em prática muitos projetos e contribuir significativamente na orientação de trabalhos de conclusão de curso. Não parei por aí. Antes mesmo, já havia realizado estágio de Iniciação à Docência no Ensino Superior, nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade e Liderança Situacional para alunos de Graduação do Curso de Ciências Contábeis da UFBA e, após a entrada no Mestrado em Educação, em Didática e Práxis Pedagógica para alunos de Licenciatura da UFBA, sob a supervisão da Profa. Dra. Cristina D'Ávila Maheu.

Ademais, com propósito de seguir meus estudos, o ingresso, aos 24 anos, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da UFBA, sob orientação da Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira, na Linha de Política e Gestão da Educação, proporcionou-me os primeiros contatos com os referenciais teórico-metodológicos sobre a política educacional, a gestão da educação, as avaliações da pós-graduação e as políticas de investimentos no campo da educação superior.

Mas foi no momento em que cursei a disciplina de Epistemologia e Construção do Conhecimento, no Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento na UFBA, área de concentração em Modelagem da Geração e Difusão do Conhecimento, que me aprofundei nos Estudos Sociais da Ciência e passei a me sensibilizar para compreensão das relações de forças e as posições de determinados agentes no campo

científico da Política e Gestão da Educação, a entender, de fato, o que Catani (2002) tanto dizia: Bourdieu tornou-se indispensável ao nosso regime de leituras.

Sobre o processo de recriação dos objetos de pesquisa e sua imersão na vida do pesquisador, Clarice Nunes afirma:

A recriação de um objeto no processo de pesquisa é mais complexa do que parece à primeira vista, antes de mais nada, porque é um problema de concepção que enfrenta os mais diversos obstáculos: o da cristalização das matrizes interpretativas e de sua necessária crítica, o das fontes de pesquisa, o da reconstrução das categorias analíticas, o da sua narração. O espaço da criação de um novo objeto é menos um campo delimitado com precisão, embora estejamos a todo momento procurando defini-lo, e mais a tessitura de uma estratégia de desvio que permita elaborar ângulos múltiplos de construção do próprio objeto. (NUNES, 1992, p. 152)

Foi imergindo nos trabalhos de Pierre Bourdieu que comecei a me inquietar, a buscar respostas para os problemas vivenciados pelos pesquisadores do Programa de Pós-graduação da Educação da UFBA, Linha de Política e Gestão da Educação, a me dar conta de que esta realidade não era tão particular como parecia, mas sim o retrato de um Nordeste inteiro: baixa produtividade científica dos pesquisadores, embora se apresentasse como um programa relativamente “consolidado”. O PPGE/UFBA foi o primeiro do Norte-Nordeste, com o mestrado acadêmico em Educação em 1971 e o doutorado em 1992. Ou seja, atualmente, as Linhas de Política e Gestão da Educação, presentes nos 13 (treze) programas de pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado), distribuídos em nove estados da região Nordeste, apresentam reduzida produção do conhecimento científico sobre o tema.

Assim demonstram pesquisas realizadas sobre o estado da arte em Política e Gestão da Educação (1991-1997), pela ANPAE – Associação de Política e Administração da Educação, como salientam Wittmann e Gracindo (2001). Nas cinco regiões geográficas brasileiras, constatou-se a preponderância de produção científica oriunda da região Sudeste (mais de 50%), o que confirma a expectativa, como consequência da concentração dos programas de pós-graduação brasileiros nesta região. Próximo a 40% do total de pesquisas foi produzido nas regiões Sul e Centro-Oeste, ficando menos de 10% nas regiões Norte e Nordeste do país.

Com efeito, o projeto de tese submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, intitulado “*Legitimação pelos pares e produção do conhecimento em redes de colaboração: um estudo de elites acadêmicas em política e gestão da educação no nordeste do Brasil*”, insere-se neste universo da produção acadêmica em Política e Gestão da Educação, nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região

Nordeste do Brasil (PPGE/NE), na configuração da produção científica institucionalizada e em sua circulação.

A institucionalização, entendida no arranjo do aparato para a produção da pesquisa e sua divulgação, envolve a criação das associações de pós-graduação e pesquisa, as quais propiciaram a primeira aproximação com os agentes envolvidos no estudo do referido campo científico. A motivação original deste trabalho é analisar as condições sociais de produção acadêmica de uma temática que se refere ao meu próprio universo, qual seja o dos estudos envolvendo a Política e a Gestão da Educação, produzidos em redes de colaboração pelos professores-pesquisadores credenciados nos PPGE/NE do Brasil.

Para tal, a ênfase recai no agente que produz uma representação acadêmica sobre esta temática e os condicionantes sociais de sua prática. A escolha pela temática se deu basicamente por três razões: i) minhas vivências no mestrado em educação; ii) discussões no âmbito do Grupo de Avaliação - Eixo Teorias e Métodos em Avaliação da Educação (PPGE/UFBA), acerca das redes sociais e nos limiares da sociologia do conhecimento; iii) percepção, desde cedo, de que o trabalho de Pierre Bourdieu se constituiria fonte indispensável ao meu regime de leitura e de formação profissional.

Nesta direção, o interesse pela inserção deste estudo na Linha de Pesquisa História, Filosofia e Sociologia da Educação, do PPGE/UFSCar deu-se em virtude de apresentar projetos de pesquisa, consolidados sobre esta temática, atrelado à alta produção acadêmica dos profissionais, e considerável rigor teórico-metodológico da pesquisa em educação. Estas são algumas das razões que me conduziram a escolhas, compatíveis com meus interesses pessoais, por compreender a interface realizada por esses pesquisadores no campo de Estudos Sociais da Ciência, com enfoque na Sociologia da Ciência e, profissional, por proporcionar respostas às minhas “inquietações epistemológicas”, enquanto professor de Produção Científica, em curso de graduação e pós-graduação.

Acredito que, motivado pelo prazer de ser professor e pelas oportunidades que surgiram em minha vida, pude dar prosseguimento aos meus planos e sonhos. Esta simples combinação tece a cada dia os matizes da experiência formativa e a constituição da minha identidade profissional.

Creio que nunca será demais valorizar a dramaticidade do momento na vida de um pesquisador e toda carga de angústia, sofrimento e, é claro, de prazer envolvido no processo de pesquisar. Considero relevante o fato de que, ao mesmo tempo, precisei definir, desde cedo, minha inserção política na sociedade e construir minha própria identidade, avançando no

processo profissional. Tudo isso relacionado com a busca pela sobrevivência e autonomia, que caracteriza a vida de qualquer pessoa. Não é, obviamente, uma tarefa fácil em qualquer contexto. É ainda muito mais complicada, até mesmo por me definir como um jovem vocacionado às ciências da educação.

Todos esses atos e fatos são motivos para me arriscar no desconhecido, “por mares nunca dantes navegados”. Certa vez, “Tecendo a Manhã”, o ilustre poeta do Sertão, João Cabral de Melo Neto, afirmou em “A Educação pela Pedra” que

[...] um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito e que o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. (MELO NETO, 1997, p. 15)

Enfim, tudo é uma questão de oportunidade somada às escolhas! O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar constitui possibilidades de (re)significar meus processos de construção de conhecimento e torná-los consistentes nos contextos da pesquisa em educação. Pois o que mais me motiva a dar continuidade a este projeto de vida e, sobretudo, profissional, é saber que viver implica estágios profundos de percepção. Viver é estar invisível às mutilações do tempo... É constituir memórias... É alimentar o corpo.

1.2 O TEMA E SUA JUSTIFICATIVA

Que proveito científico pode haver em tentar saber o que se encontra implicado no fato de pertencer ao campo universitário, lugar de uma concorrência permanente a respeito da verdade do mundo social e do próprio mundo universitário, e de ocupar uma posição determinada, definida por certo número de propriedades, uma formação, títulos, um estatuto com todas as solidariedades ou as aderências associadas? (BOURDIEU, 1984, p. 292)

Quais as possibilidades de se estudar campo acadêmico e que implicações isso pressupõe? O campo acadêmico é o lócus constituído por relações protagonizadas por agentes que têm por objetivo a produção de conhecimento científico e acadêmico, por meio de uma prática social legitimada e reconhecida pelos pares que é composta por diversas espécies de capitais e disposições acadêmicas, materializadas nas tomadas de posição dos agentes, que se

faz instalar as batalhas classificatórias e definir o que será pertencente (ou não) ao campo científico onde se produz os distintos *enjeux*¹ de poder.

Um determinado campo de conhecimento pode ser considerado uma arena de poder que se manifesta essencialmente de forma simbólica e pela atuação de propriedades de capitais. A organização do campo se dá, sobretudo, pelas disputas empreendidas pelos pares na busca pela autoridade científica, isto é, a conquista pelo crédito científico tem importância fundamental no mercado das publicações científicas – a produção consolidada de artigos científicos, livros e capítulos de livros – em que os resultados das pesquisas ganham projeções na comunidade científica e se transformam em créditos que, conseqüentemente, são trocados por outros (BOURDIEU, 1983).

É neste sentido que a ciência e os pesquisadores são percebidos no contexto de uma sociedade caracterizada pela formação de elites e atravessada por conflitos que determinam os limites possíveis da sua evolução, para o alcance da sua implementação na realidade concreta. De acordo com Hey (2004, 2008), as lutas travadas, no interior do espaço acadêmico, são lutas pela dominação, imposição simbólica e por um modo de se produzir conhecimento, bem como pela legitimação de uma forma de ver e conceber o mundo social, que permite se reproduzir no reconhecimento e no desconhecimento da arbitrariedade que a institui. A luta entre agentes pela dominação de um espaço de produção se reproduz na lógica de um grupo dotado de possibilidades legítimas que mantêm seus privilégios para garantir o *status quo* e não alterar a hierarquia do mundo social que ajudaram a instituir.

Esta pesquisa inscreve-se no universo da produção acadêmica em Política e Gestão da Educação, nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste do Brasil, na configuração da produção científica institucionalizada em sua circulação. Pode-se entender a institucionalização como arranjo do aparato para a produção da pesquisa e sua divulgação no meio acadêmico, que envolve, sobretudo, o modo como as associações de pós-graduação e pesquisa, as universidades e as agências financiadoras, no Brasil, a exemplo da CAPES e o CNPq, possibilitam as aproximações dos agentes ao campo científico para produção de periódicos científicos e eventos no país e celebrar acordos institucionais para intercâmbio científico com centros internacionais (HEY, 2008).

¹ Entendido como produto da competição entre os jogadores do espaço, ou seja, uma visão do mundo social. Para Bernoux (1985, p. 164), em seu livro *La Sociologie des Organizations*, “cada valor que cada um atribui a uma ação; o que se pode ganhar ou perder além dos objetivos da ação; ganhar a estima dos outros ao conseguir realizar uma ação difícil é um *enjeux*. Num conflito, há sempre *desenjeux* mais ou menos escondidos (de poder) por trás dos objetivos declarados.

Metodologicamente, no estudo, buscar-se-á estabelecer a estrutura do espaço de produção acadêmica em Política e Gestão da Educação, bem como explorar a lógica das lutas de concorrências neste espaço. As supostas batalhas que se dão em torno do jogo para imposição de discursos sobre os inúmeros temas, válidos academicamente, que se encontram neste campo, entendidos como tomadas de posição dos agentes em relação ao seu próprio universo de práticas sociais.

Preliminarmente, este estudo leva em consideração a colaboração científica como mecanismo indispensável para se chegar aos agentes produtores de conhecimento que cooperam entre si, em formato de rede, para o desenvolvimento do campo da Política e Gestão da Educação, a partir da interação de grupos, indivíduos e instituições que se formam em torno de determinados temas pertencentes a este espaço social. Assim, alguns questionamentos fizeram-se presentes:

Como aprenden los científicos? Como colaboran? Es posible establecer la estructura de influencias? [...] Para ello hemos desarrollado un procedimiento que permite, a partir de las publicaciones de un científico, identificar en olas sucesivas dos autores relacionados. El análisis de esta red de co-autorías ha permitido establecer indicadores significativos de la estructura de influencias, a menos como es percibida, por los propios científicos estudiados. (MOLINA; MUNÓZ; DOMENECH, 2002)

O mundo acadêmico é engendrado por um complexo campo de forças estratégicas, formado por especialistas-intelectuais que têm por delegação produzir conhecimento científico e construir regimes de verdades (FOUCAULT, 1989)². Assim, a dominação simbólica, gerada pela chamada nobreza de Estado, proporciona a tomada de posições dominantes em prol da busca pela obtenção de reconhecimento acadêmico por meio de títulos e intermédios de atributos de competência para realização humana (BOURDIEU, 1989).

Para o desenvolvimento do estudo das elites, torna-se necessário reconhecer os agentes acadêmicos, situados historicamente, enquanto detentores de valores específicos e com interesses socialmente definidos no campo da Política e Gestão da Educação, os quais desvelarão o estado da produção do conhecimento científico nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste do Brasil, por meio de seus atributos de posição acadêmico-científicos (capital e poder). Para Perissinotto e Codato (2008, p. 10), “só faz sentido estudar os atributos dos agentes se o estudo servir ao objetivo último da Sociologia, a saber, captar a ‘sócio-lógica’ objetiva que rege o funcionamento de um campo”, caso contrário, o estudo das

² Entende, ainda, o estatuto da verdade como uma construção, fruto de lutas e enfrentamentos múltiplos, em cujo processo se vai definindo “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar [...], o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribuiu ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1989, p. 13).

elites de pouco servirá para compreender a estrutura e o funcionamento de um determinado campo científico.

Na concepção da Sociologia Relacional, defendida por Bourdieu (1989), o *quantum* de determinado capital apresentado por um agente está vinculado ao *quantum* de mesmo capital tem forte vinculação a outra posição de um mesmo campo. Logo, para o autor, a ideia de poder está intimamente relacionada às diferentes posições ocupadas pelos agentes no campo, o que possibilita uma distribuição desigual dos capitais específicos e permite aos seus jogadores assumirem posições potencialmente distintas umas das outras, na arena científica, não uma ação meramente relacional entre “indivíduos”.

Tomando por base os trabalhos de Putnam (1976), os autores Perissinotto e Codato (2008) afirmam que os estudos longitudinais, aqueles que revelam historicamente informações a respeito da evolução da estrutura social, servem de base para compreender o funcionamento de grupos de elites e suas mudanças mais profundas na estratificação social. Desta forma, salientam algumas questões que consideram decisivas para a compreensão não só do funcionamento destes grupos, como também a evolução histórica das transformações de determinada comunidade:

(i) quais recursos (sociais, econômicos, políticos, simbólicos) eram importantes no passado para ascender a posições de elite e quais são importantes no presente? (ii) Como – e em que ritmo – mudanças na estrutura socioeconômica são refletidas na estrutura de elite? (iii) Os caminhos percorridos, isto é, as “avenidas” de acesso a posições de elite mudaram? (iv) A estrutura do grupo mudou ao longo do tempo, ou seja, ela passou (ou não) por um processo de “democratização”, de “popularização” etc.? (PERISSINOTTO; CODATO, 2008, p. 12)

Ainda de acordo com Perissinotto e Codato (2008), na Sociologia Relacional de Bourdieu, é possível enxergar algumas proposições elaboradas pelo autor para compreensão da posição dominante de agentes em um campo, o que remete à posse e ao controle de recursos sociais para uma posição privilegiada, por meio do poder exercido em relação aos demais e a distribuição desigual de capitais específicos. Nesta direção, Bottomore (1965) afirma que o estudo de elites é proveitoso em vários sentidos:

[...] o tamanho das elites, seu número, seu relacionamento entre si e com os grupos possuidores de poder político, estão entre os fatos mais importantes a serem considerados na distinção entre diversos tipos de sociedade e na consideração das causas de modificações na estrutura social; assim também o caráter aberto ou fechado das elites, ou, em outras palavras, a forma de recrutamento de seus membros e o conseqüente grau de mobilidade social. (BOTTOMORE, 1965, p. 15)

A complexidade em se buscar compreender a maneira pela qual grupos ou indivíduos circulam para manter seus privilégios, apresenta os mesmos problemas e dificuldades na coleta de dados, haja vista ser necessário investigar o movimento de determinados indivíduos para se observar como novos grupos se formam e outros declinam. Assim esclarece Bottomore (1965, p. 45):

[...] a circulação entre a elite e o resto da população, a qual pode assumir uma das duas formas seguintes: I) indivíduos dos estratos inferiores podem conseguir penetrar na elite existente, ou II) indivíduos dos estratos inferiores podem formar novos grupos de elite que então se empenham em uma luta pelo poder com a elite existente.

Para o autor, um dos formuladores da teoria das elites, Vilfredo Pareto, abordado com mais detalhes no capítulo 3, não conseguiu responder como os dois tipos de circulação de elites, seja em sua queda seja em sua ascensão, se relacionam. Um fato, no entanto, é certo: para manter-se no poder, a elite governante deverá estar aberta ao diálogo com os indivíduos superiores dos estratos mais baixos, caso contrário, a ocorrência de uma falha no seu processo de circulação pode ocasionar a substituição de uma elite por outra.

O estudo do campo da Política e Gestão da Educação, desta forma, assume uma posição emblemática neste processo de reformulação do mundo social, posto que a elite que se insurge, neste momento de inflexões da sociedade brasileira, poderá fornecer indícios importantes para compreensão do estado da arte e de produção do conhecimento científico, nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste do Brasil.

Para Hey (2008), o discurso produzido por agentes dominantes é determinado, em suas propriedades mais específicas, por uma espécie de capital cultural particular, que é o acadêmico, e o capital social, fruto das relações entre os agentes em universo mais ou menos homogêneo da produção cultural e política, constituindo um traço distintivo de um novo modo de dominação.

1.3 O PROBLEMA E AS HIPÓTESES DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste estudo, foi necessário tomar o campo acadêmico da Política e Gestão da Educação como objeto de pesquisa, buscando-se desvelar suas estruturas, práticas, conflitos, lutas e modos de dominação, visto que os agentes produtores de conhecimento, no interior deste espaço, são dotados de disposições, com competências específicas, diferentes espécies de capital, que se confrontam entre si para legitimar uma

concepção de mundo acadêmico-social. Para tanto, as questões que insistem em orientar este trabalho são as seguintes:

- Como a produção do conhecimento científico em colaboração se constitui estratégia de legitimidade entre os pares no campo da Política e Gestão da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste do Brasil, em contextos determinados por assimetrias regionais?
- Como a análise das redes sociais pode fornecer condições objetivas para o reconhecimento das posições de agentes produtores de conhecimento científico e compreensão da estrutura e funcionamento do campo da Política e Gestão da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste do Brasil?

Estas questões conduzem a duas hipóteses que podem ser expressas nas seguintes afirmativas:

- A formação e centralização de elites acadêmicas contribuem para o engendramento de práticas sociais no campo científico e constituem um dos fatores que implicam as assimetrias da produção do conhecimento científico em Política e Gestão da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste do Brasil.
- O uso social e colaborativo do aparato acadêmico constitui estratégia para o estabelecimento de padrões de produção científica e de questões legítimas entre os pares em Política e Gestão da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste do Brasil.

Isso posto, leva-nos a inferir que, de algum modo, o poder exercido e os atributos de posição incorporados pelas elites acadêmicas, que têm por pertencimento exercer o poder de dominação frente aos agentes desprovidos de bens e recursos, promovem condições desiguais nas lutas travadas pela autoridade científica e o estabelecimento das questões legítimas para produção do conhecimento científico em Política e Gestão da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste do Brasil.

Tendo em vista as questões e hipóteses de pesquisa, o esforço da investigação foi dirigido no sentido de atingir os objetivos aqui circunscritos e compreender as relações de produção do conhecimento científico entre os agentes que atuam neste espaço.

1.4 OS OBJETIVOS

Constituem-se como estratégias de investigação desta tese:

1.4.1 Objetivo Geral

- Investigar as relações entre os padrões de produção científica e a política de formação acadêmica, por intermédio das lutas geradas entre as diferentes posições dos agentes em redes de colaboração, no campo da Política e Gestão da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste do Brasil.

1.4.1 Objetivo Específicos

- Identificar a trajetória de formação acadêmico-profissional dos agentes produtores de conhecimento científico no campo Política e Gestão da Educação dos PPGE/NE;
- Verificar a estruturação das redes de colaboração científica, com base na produção bibliográfica de artigos, livros e capítulos e livros de agentes pertencentes ao campo da Política e Gestão da Educação dos PPGE/NE;
- Observar a materialização do espaço acadêmico dos PPGE/NE, por meio do interconhecimento e do processo de legitimação entre os pares;
- Evidenciar a posição das elites acadêmicas no espaço de produção do conhecimento em Política e Gestão da Educação nos PPGE/NE, suas estratégias – individuais e de grupo – de organização e de estabelecimento da agenda de produção científica.

1.5 A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente capítulo tem caráter introdutório, em que se apresentam o contexto e a direção do estudo, a saber: as disposições do pesquisador para a realização da pesquisa, o tema e a justificativa, o problema e as hipóteses, os objetivos e as estratégias de investigação.

Em seguida, no **Capítulo 2**, concentra-se na comunicação científica, enquanto recurso indispensável para a articulação e o desenvolvimento das redes de colaboração, bem como nos fundamentos estruturais da análise de redes sociais.

No **Capítulo 3**, interessa-nos a utilização do termo “elites acadêmicas” como produtoras legítimas de conhecimento científico. Para isso, tomam-se por base os estudos e a teoria do campo científico do sociólogo Pierre Bourdieu.

Por sua vez, no **Capítulo 4**, procura-se identificar os fatores que contribuíram para a institucionalização da pesquisa e pós-graduação no Brasil, a formação da pesquisa e dos programas de pós-graduação em Educação e a articulação das políticas de formação e fixação de recursos humanos e infraestruturais, para equalização das assimetrias na produção do conhecimento da região Nordeste do Brasil.

No **Capítulo 5** aborda-se os estudos de “estado do conhecimento” em Política e Gestão da Educação, a história de formação deste campo acadêmico e o seu contexto de inserção e formação nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste do Brasil.

O **Capítulo 6** demonstra os referenciais teóricos-metodológicos de abordagem quantitativa e qualitativa, com explicitação do *corpus* da pesquisa e descrição dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

Por sua vez, o **Capítulo 7** evidencia a descrição dos dados coletados referentes à trajetória de formação acadêmico-profissional dos agentes produtores de conhecimento e a análise das redes sociais no campo da Política e Gestão da Educação.

No **Capítulo 8** apresenta-se o produto dialógico do universo empírico – as entrevistas semiestruturadas com agentes que produzem uma representação acadêmica neste campo, a fim de que se possam identificar os condicionantes sociais de sua prática. Por fim, o **Capítulo 9** expõe a construção e os principais resultados da pesquisa, os direcionamentos em torno da temática de estudo e suas limitações, bem como as sugestões para pesquisas futuras.

A seguir, para melhor visualização do caminho percorrido, apresenta-se a Figura 1.

Figura 1 - Estrutura da Pesquisa



CAPÍTULO 2

A COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA E A DINÂMICA DAS REDES DE COLABORAÇÃO

Neste capítulo, o foco central envolve a comunicação científica como mola propulsora para a compreensão das redes de colaboração que seria, como preferimos intitular, um “caleidoscópico emaranhado” que promove o desenvolvimento científico, a troca de experiências e o fortalecimento do sistema de ciência, tecnologia e inovação. Em seguida, a ênfase recai na tentativa de compreender os fundamentos estruturais da análise de redes sociais e conhecer os padrões de desempenho dos atores de uma determinada comunidade, bem com as relações estabelecidas por grupos de pessoas e/ou organizações.

2.1 COMUNICAÇÃO E COMUNIDADE CIENTÍFICA

“A comunicação situa-se no próprio coração da ciência” (MEADOWS, 1999, p. vii). Sendo assim, os processos de comunicação e produção científica requerem do pesquisador competências e habilidades socialmente adquiridas para o desenvolvimento da ciência. Isso se constrói mediante interações, estabelecimento de metas e objetivos comuns, com intuito de tornar a informação um produto irrestrito. Ademais, “nos tempos modernos, a ciência é altamente considerada” (Chalmers, 1993, p. 16), adquirindo força na condução da vida e nas tomadas de decisões em meio às incertezas, uma vez que, através de sua racionalidade e de seus métodos sistemáticos, produz conhecimento útil³.

³ O que significa “ciência” varia também no espaço, no tempo e de acordo com os campos de formação de cada um. Numa de suas versões, trata-se de um conhecimento empírico, baseado na experimentação e observação sistemática, orientado para a busca de explicação casuais e lógicas. Sua base seria uma comunidade de cientistas livre-pensadores, que se oporia a toda forma de argumento de autoridade sobre o pensamento e as crenças dos homens. Mas existem outras formas de conhecimento erudito e técnico, outros padrões de verificação e demonstração que variam no tempo e no espaço, alguns deles vinculados a comunidades de pesquisadores e cientistas bem definidas, outros embutidos em tradições artesanais, profissionais, tecnológicas e mesmo religiosas (SCHWARTZMAN, 1986, p. 13).

Precursor do método moderno na pesquisa científica, Francis Bacon (1561-1626) retrata por meio da “*sabedoria dos antigos*” o sentido racional que premeia os mitos, metaforizando a Ciência na figura de uma Esfinge – um monstro com rosto e voz de virgem, asas de pássaros e garras de grifos, sempre à espreita de viajantes que passavam pelos arredores de Tebas. A ação da Esfinge e a prática do exercício da Ciência são colocadas por Bacon para atender a duas recompensas: a loucura, para os que não conseguem desvendar os mistérios e seus enigmas e pagam com a própria vida; um reino inteiro sobre a natureza para os homens que conseguirem, pois deles serão o racionalismo, a especialização e o empirismo. Para o autor, “a Ciência, que deixam perplexos os ignorantes e inábeis, pode muito bem ser considerada um monstro” (BACON, 2002, p. 89), que só pode ser vencido pela fé daqueles que sabem resolver problemas, crença na existência de verdades e aplicação do método para solucionar os problemas humanos.

Para Meadows (1999), à medida que a ciência foi se expandindo e se modernizando, novos desafios foram sendo impostos aos pesquisadores, dentre eles a necessidade de se tornar cada vez mais especializados em seus interesses para crescimento exponencial. Explica o autor por meio da seguinte analogia:

Pode-se imaginar a ciência como um balão em expansão. A película do balão é a frente de pesquisa, onde novas informações estão sendo produzidas. O interior do balão representa o volume de informações que já foram reunidas. Se a área na superfície do balão que o pesquisador pode abarcar permanecer constante com o tempo, então a proporção da superfície que pode ser abrangida necessariamente cai. (MEADOWS, 1999, p. 20)

De acordo com Targino (2000, p. 2), a natureza do método insere-se “num processo ininterrupto de investigação, o que faz da ciência uma instituição social, dinâmica, contínua, cumulativa”, uma vez que, historicamente, tem contribuído para ampliar o modo de ver o mundo, transformar a sociedade e melhorar substancialmente a qualidade de vida das pessoas. Para Macias-Chapula (1998, p. 135) “os produtos da ciência não são objetos, mas ideias, meios de comunicação e reações às ideias de outros”. Assim, “a ciência deve parte de sua alta estima ao fato de ser vista como a religião moderna, desempenhando um papel similar ao que desempenhou o cristianismo na Europa em eras antigas” (CHALMERS, 1993, p. 19).

É neste sentido que procuramos compreender o que de fato tem constituído, ao longo dos tempos, a comunicação científica e suas pretensões para o desenvolvimento e divulgação de novas descobertas da ciência. Desta forma, podemos associar a comunicação científica como sendo a troca constante de informações legítimas entre os membros de uma comunidade científica, bem como ao processo de produção de informação, sua disseminação e,

principalmente, seu uso adequado. Assim, Valério e Pinheiro (2008) afirmam que tanto a comunicação científica quanto a sua divulgação

[...] parecem-nos entrelaçadas em seus processos comunicacionais, a partir das novas tecnologias de comunicação em rede eletrônica. Nesse sentido, um público ampliado, com características de uma audiência constituída de pessoas interessadas em ciência, fora da comunidade científica, pode-se configurar numa nova composição de público, ou na interseção com a audiência própria da divulgação científica. (VALERIO; PINHEIRO, 2008, p. 162)

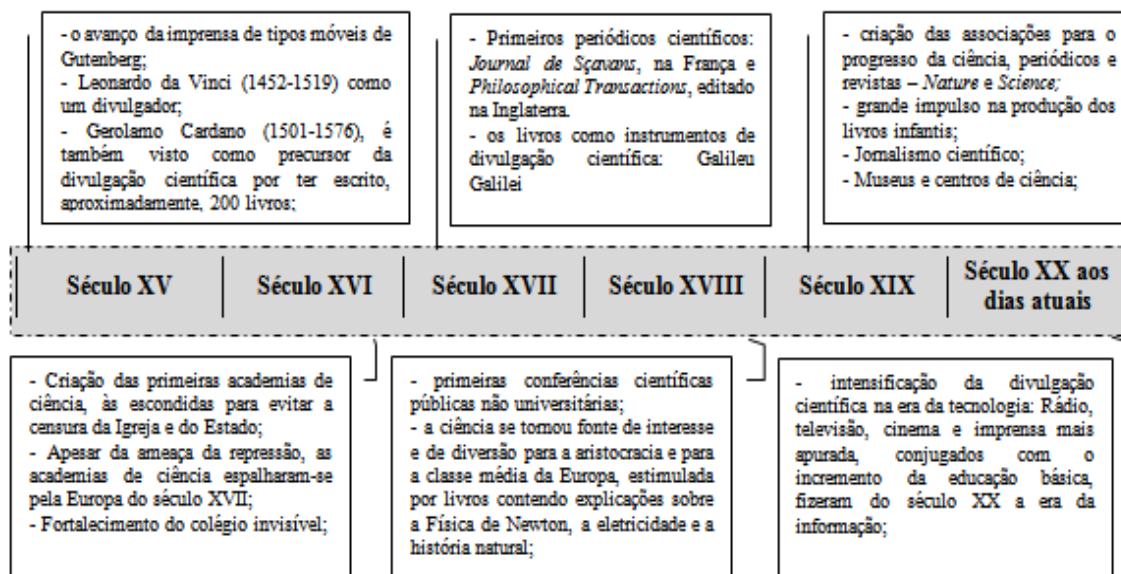
Com intuito de estabelecer novas perspectivas em determinado campo de interesse, a comunidade científica busca, de modo geral, dar continuidade às pesquisas já realizadas a fim de que novos estudos possam contribuir para refutar ou validar resultados de pesquisas anteriores e ultrapassar fronteiras ainda não exploradas. Isto pode ser confirmado por meio de Popper (1975), em *“Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária”*, quando afirma que a comunidade científica realiza diversas e criteriosas análises, com objetivo de corroborar ou refutar hipóteses e teorias para a evolução do conhecimento científico.

Ao relatar sobre os primórdios da comunicação científica, Meadows (1999, p. 3) expõe que não se sabe realmente quando se começou a realizar comunicação e pesquisa científica, acrescentando que

Ninguém pode afirmar quando foi que se começou a fazer pesquisa científica e, por conseguinte, pela primeira vez, houve comunicação científica. A resposta a isso depende principalmente da definição que se tenha do que seja ‘pesquisa’. Mas as atividades mais remotas que tiveram impactos na comunicação científica moderna foram inquestionavelmente as dos gregos antigos. A pesquisa científica pode ser comunicada de várias formas, sendo que as duas mais importantes são a fala e a escrita. Os gregos valiam-se de ambas. Assim, nossas discussões ‘acadêmicas’ remontam à Academia, o lugar na periferia de Atenas onde as pessoas se reuniam nos séculos V e IV a.C. para debater questões filosóficas. Igualmente, o ‘simpósio’ original era uma festa dos gregos em que debates e bebidas circulavam livremente (há coisas que pouco mudam).

A seguir, apresentamos os principais marcos históricos que caracterizaram o desenvolvimento do processo da comunicação e divulgação científica (Quadro 1).

Quadro 1 - Marcos da Comunicação e Divulgação Científica



Fonte: Elaborado com base em Mueller (1995); Targino (2000); Valério e Pinheiro (2008); Mueller e Caribé (2010).

Historicamente, até meados do século XVII, a comunicação científica esteve restrita a pequenas publicações de panfletos, cartas e livros, sem a devida projeção da informação na comunidade, e o trabalho de muitos pesquisadores deixava de ser conhecido. Contudo, de acordo com Ziman (1968), com o advento das primeiras revistas científicas de publicações regulares, criadas pelas Sociedades Reais e Academias Nacionais, esta realidade apresenta novas mudanças em prol da disseminação da literatura e do avanço científico. Entretanto, com o aumento considerável do número de cientistas e trabalhos publicados, tornou-se difícil a recuperação de informações, o que Mueller (1995) vai denominar de “explosão bibliográfica”, enfatizando a necessidade de estabelecer novas perspectivas com o auxílio das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC).

Nesse sentido, a comunicação produzida entre cientistas pode se dar de duas formas, segundo Meadows (1999): a comunicação formal, direcionada ao público em geral (popularização da ciência por meio de periódicos, livros, teses, dissertações e anais etc.), mas com pouca interação entre aquele que produz e quem faz uso das informações, podendo ser armazenada permanentemente e recuperada; a segunda é a comunicação informal (grupo seletivo formado de especialistas). Por apresentar um público menor, possui chances consideráveis de feedback ao pesquisador, embora as informações aqui não possam ser armazenadas e recuperadas. Isso significa que

[...] o cientista lança mão das alternativas possíveis para difusão de seu trabalho, apelando para formas diferenciadas de comunicação, que vão desde os recursos mais informais aos recursos eletrônicos. E não são eles excludentes ou antagônicos. Ao contrário, complementam-se e interagem. E mais, ora apresentam características formais, ora informais, pois o comportamento dos cientistas no domínio informal inclui em seu escopo aspectos do comportamento formal. Assim, emerge a divisão tradicional: **comunicação formal** ou **estruturada** ou **planejada** e **comunicação informal** ou **não estruturada** ou **não planejada**, ambas essenciais à evolução do conhecimento como soma renovada de mensagens que atualizam a sociedade no espaço e a perpetuam no tempo. (TARGINO, 2000, p. 18) [grifo da autora]

Mueller (1995, p. 64) chama atenção para o fato de que, da mesma forma que a pesquisa, “a comunicação científica se realiza de acordo com as práticas estabelecidas. Quando registrada em veículos formais, tais como livros, periódicos ou meios eletrônicos, a comunicação científica produz a literatura científica”. Além disso, cabe ainda destacar, como frisa Ziman (1968), a atuação das redes de comunicação informal caracterizadas pelo autor como verdadeiros “colégios invisíveis”, formados por profissionais especializados em uma determinada área do conhecimento, em que as batalhas se darão pela legitimação do seu objeto de estudo, ou seja, rivais ou colaboradores, estes membros se encontram espalhados por toda comunidade científica, com vínculos não formais, embora unidos por conferências e congressos e pelos estudos cooperativos. Com base em Targino (2000)

[...] como ocorre na tessitura societal em geral, as pessoas reúnem-se em torno de objetivos comuns. Neste sentido, a comunicação científica obedece a práticas estabelecidas pela **comunidade científica**, termo que designa tanto a totalidade dos indivíduos que se dedicam à pesquisa científica e tecnológica como grupos específicos de cientistas, segmentados em função das especialidades, e até mesmo de línguas, nações e ideologias políticas. (TARGINO, 2000, p. 10) [grifo da autora]

A respeito dos “colégios invisíveis”, Meadows (1999) acrescenta que, embora sejam conhecidos e/ou denominados por alguns de “círculos sociais”, ambos são conceitos distintos e abarcam opiniões diversas acerca da pesquisa científica, entretanto

[...] são aplicáveis a uma imagem de comunicação informal baseada num conjunto preferido de contatos. A imagem mais comum mostra um processo de duas etapas: comunicação informal entre indivíduos e grupos de pesquisa e comunicação informal dentro de grupos de pesquisa. Os pesquisadores ativos em matéria de informação – muitas vezes as mesmas pessoas que são os cientistas altamente produtivos do capítulo anterior - são os atores principais nos grupos de pesquisas. Desempenham um papel principal na comunicação tanto dentro quanto entre os grupos. Seus contatos como outros grupos são feitos com os pesquisadores principais desses grupos. São essas as pessoas que em geral se têm em mente quando se menciona um ‘colégio invisível’. (MEADOWS, 1999, p. 142)

Na concepção de Targino (2000) e Mueller (1995), há três critérios e algumas questões norteadoras utilizadas para identificação do crescimento da ciência e sua influência na comunicação científica, os quais, para as autoras, entretanto, são considerados “voláteis” e de difícil mensuração, a saber: i) *número de pesquisadores*, ou como afirma Meadows (1999), a necessidade de identificar o pesquisador “profissional” e o “amador” (O que é o pesquisador? Quem pode ser considerado pesquisador? O aluno de graduação com bolsa de iniciação científica?); ii) *volume de verbas investidas*, relacionado aos investimentos em bolsas de estudos, salários e auxílios (O que dizer dos auxílios de viagem para apresentação de trabalhos em congressos nacionais ou internacionais? E os equipamentos?); e, por sua vez, iii) *produção científica*, quando afirma que a quantidade tem se sobreposto à qualidade do que é produzido (Até quando serão negligenciadas as atividades de ensino, extensão e pesquisa científica para incrementar a “*pesquisa produtora de papéis*”?). A respeito do crescimento da ciência, Mueller (1995, p. 66) ainda afirma que este não pode ser ignorado e que interessa a todos nós, “porque exerce enorme influência nas atividades de comunicação entre cientistas”.

Nesse sentido, Targino (2000) alerta para o efeito “camaleônico” da informação científica, ao passo que é indiscutível sua importância para o exercício da cidadania e ao cumprimento dos direitos e deveres sociais e políticos que, aliados aos meios de comunicação, constituem-se uma força propulsora de transformação social para o desenvolvimento científico e tecnológico, a qual, utilizada de forma inadequada, pode ocasionar um estado de dominação política, uma vez que, através da informação, novas formas de dominação e poder são acionadas.

A seguir, como forma de categorizar os estudos acerca da comunicação científica, por meio de autores clássicos (Garvey, 1979; Griffith, 1989; Menzel, 1966; Merton, 1973; Price, 1976), Targino (2000) afirma que os referidos estudos surgem nos EUA, nos anos 40 do século passado, em meio a um crescimento desordenado e sem planejamento adequado para recuperação das informações armazenadas. Anos depois, a disputa empreendida pela União Soviética e pelo próprio EUA, em prol da supremacia científica e tecnológica, aumenta o interesse pelos estudos e provoca o crescimento na literatura científica. De acordo com a autora, os estudos empíricos neste período passam a ser substituídos por abordagens teóricas condizentes com cinco hipóteses priorizadas:

(1) a comunicação na ciência constitui um sistema; (2) vários canais podem atuar sinergeticamente na transmissão de uma mensagem; (3) a comunicação informal tem

papel vital no sistema de informação científica; (4) os cientistas constituem público específico; (5) os sistemas de informação científica assumem múltiplas funções. (TARGINO, 2000, p. 17)

Abaixo, expomos alguns pontos convergentes e divergentes acerca da comunicação científica a partir do referencial teórico adotado neste trabalho (Quadro 2).

Quadro 2 - Pontos Convergentes e Divergentes em relação à Comunicação Científica

Ao analisar a evolução da ciência, chama a atenção para o fato de que, se a ciência moderna cresce de forma contínua e acelerada, desde seu início, no século XVII, uma proporção inestimável dos acontecimentos científicos de todas as eras está ocorrendo.	PRICE (1976)
A comunicação científica é indispensável à atividade científica, pois permite somar os esforços individuais dos membros das comunidades científicas. Eles trocam continuamente informações com seus pares, emitindo-as para seus sucessores e/ou adquirindo-as de seus predecessores	GARVEY e GRIFFITH (1979)
As comunidades científicas não são formalmente organizadas, prescindindo de regras escritas, regulamentos e normas que ditam seu funcionamento. Seus membros comparam-se a “...cidadãos livres de uma república democrática de erudição, ou (...) a uma comunidade de fazendeiros, cada um protegido em sua propriedade”..	ZIMAN (1968, p. 81)
Diverge de alguns teóricos acerca da segmentação da comunicação formal e informal. Argumenta que o formal e informal privilegiam mais a produção do artefato (documento) do que os aspectos comportamentais presentes no processo de comunicação. Além disso, assegura-se que a divisão dos canais de comunicação em formais e informais continua sendo a mais adotada na atualidade..	LIEVROUW (1992)
A noção de comunidade científica é ambígua e relaciona-se com uma ideia de mito, surgido no século XIX, que diz respeito à “república das ideias”, da <i>Cidade do Saber</i> , onde cientistas se encontravam para trocar ideias abstratas em busca da verdade.	LE COADIC (1996)
Converge com os autores supracitados. Em suas palavras, enquanto a população dobra a cada meio século, o número de cientistas duplica a cada 10 anos e, por conseguinte, incrementa-se a comunicação científica	MEADOWS (1999)

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, à luz desta discussão, nos questionamos: Como se constitui a atividade científica? O que caracteriza a ciência enquanto objeto de estudo? Quais as motivações para o desenvolvimento de pesquisas científicas? Enfim, o que é ciência? Essas indagações têm sido realizadas ao longo dos tempos, mais precisamente desde o início do século XX, por diversos estudiosos - filósofos, historiadores e sociólogos -, na tentativa de encontrar respostas para

compreensão dos processos de construção do conhecimento, do ponto de vista da ciência como objeto de estudo mensurável e, ao mesmo tempo, observável. Assim, desenvolve-se a metaciência ou “Ciência das Ciências” que, por sua vez, possibilitou que as investigações desenvolvidas a partir de fatores externos, inseridas diretamente na produção de pesquisas, pudessem ser concebidas, além de favorecer o surgimento de diversos estudos sobre o avanço e a qualidade das pesquisas que serviram de amparo às políticas de incentivo e à pesquisa em várias áreas do conhecimento.

De acordo com alguns autores (BRAGA, 1974; REIS, 1984; GONZALES DE GOMEZ, 2003; MUGNAINI, 2006), o uso da expressão “Ciência das Ciências” foi utilizada primeiramente em artigos publicados pelos poloneses Ossowska e Ossowska em 1936, sendo, depois, fortemente associada a Derek De Solla Price, em virtude da realização dos seus inúmeros estudos quantitativos e de modelos teóricos acerca do desenvolvimento da ciência. A influência deste autor é percebida no comentário de Reis (1984, p. 4) quando enfatiza a realização de seus estudos, “tratando a literatura científica por meio de índices de citações, atividade que muito se inspirou em Bernal [...]”.

Em virtude do exposto, percebemos a formação de redes na atividade científica por meio das citações, ou seja, os valores que são atribuídos às relações e aos trabalhos dos autores. Além de Derek De Solla Price, há de se considerar as contribuições de Jacob Moreno em 1934 com sua linha sociométrica, em que buscava analisar a estrutura dos grupos formados por pessoas, e a maneira “pelas quais as relações entre as pessoas de um grupo eram tanto limitantes como oportunas para suas ações e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento psicológico” (MELO; REGIS, 2008, p. 2). Sua contribuição de maior destaque no campo da Sociologia da Ciência foi a representação das propriedades formais das configurações sociais por meio de grafos (MARINHO-DASILVA, 2003).

Conforme Kroff e Lima (1999) foi no período de 1940 a 1970 que Thomas Kuhn e Robert Merton iniciaram seus estudos com base na Sociologia da Ciência ou Estudos Sociais da Ciência e influenciaram diversos estudiosos a pensarem a sociologia a partir da ciência enquanto instituição social. Merton (1970), por exemplo, buscava compreender os fatores imbricados na ação do pesquisador, na motivação para o ato de fazer ciência e as condições em que a estrutura social possibilitava a legitimação do processo científico.

Cupani (1998) e Pessoa Jr. (1993) evidenciam algumas normas que consideram importantes no comportamento do pesquisador. Segundo Merton (1970): i) *o universalismo* – garante a democracia científica tomando por base o julgamento da legitimidade e da

impessoalidade; ii) *o desinteresse* – toda pesquisa deve estar isenta de interesses pessoais e além do compromisso de obtenção de reconhecimento; iii) *o comunalismo* – os resultados obtidos das investigações científicas são de direitos da própria comunidade científica, não exclusividade do pesquisador que os produziu; e, por fim, iv) *ceticismo organizado* – antes de sua divulgação à comunidade científica, o conhecimento produzido por determinado cientista deve passar primeiro pelo crivo de seus pares.

Estas normas dirigidas à comunidade científica podem ser consideradas boas práticas de pesquisa que nortearão não só a conduta de quem produz o conhecimento, mas a de todos aqueles que buscam a seriedade do seu trabalho e a depositam na ciência, pois, para Merton (1970), as mesmas servem como imperativos morais de garantia da legitimidade do que é produzido. É, a partir disso, que se compõe o chamado *ethos* científico.

Atualmente há um retorno ao problema do *ethos* mertoniano nos estudos da ciência. Reis (2011) enfatiza que este tem se constituído peça fundamental como referência para os estudos relativos à prática social e às normas da ciência, e utilizado por comitês de pesquisa para elaboração de manuais de conduta dirigidos aos pesquisadores. Além de levar em consideração as críticas ao *ethos* (ferramenta conceitual) e tentar superá-las, este retorno se caracteriza pela tentativa de utilizá-lo “como uma categoria que ajude a compreender melhor a imbricada relação entre ciência, tecnologia e sociedade, acentuada pelo surgimento de uma ‘ciência pós-acadêmica’” (REIS, 2011, p. 206).

Meadows (1999, p. 51), entretanto, alerta que tais regras de condutas não são necessariamente verdadeiras, já que podemos aceitar o fato de que a comunidade científica não obedece às referidas normas em suas práticas sociais, visto que estas “podem afetar o processo de comunicação”.

A probabilidade de uma ideia radicalmente nova ser aceita é em geral consideravelmente ampliada se o pai dessa ideia empenhar-se bastante nela. Muitos cientistas achariam isso uma prática normal e, portanto, implicitamente estariam questionando a norma do ‘desprendimento’. Além disso, pode haver normas adicionais, perceptíveis na comunidade científica, mas que não estejam incluídas nas quatro normas de Merton. [...] Em outro nível, é claro que todas as normas sugeridas são infringidas, às vezes frequentemente, pelos cientistas durante suas pesquisas. (MEADOWS, 1999, p. 50)

Com efeito, Hayashi et al. (2010, p. 77) afirmam que houve significativas mudanças na Sociologia da Ciência, principalmente, após a década de 1970, quando

[...] surgem e consolidam-se novos programas de pesquisa que, influenciados pela grande repercussão do pensamento de Kuhn, afastaram-se do pensamento de pesquisadores como Robert K. Merton e Derek John de Solla Price, e consolidaram uma nova maneira de compreender a ciência: o conhecimento científico não é mais analisado como o produto de um processo cognitivo privilegiado. Ele passa a ser considerado o resultado de práticas sociais e, portanto, um objeto passível de análise pela Sociologia. (HAYASHI et. al, 2010, p. 77)

Sob este prisma, vamos ao encontro das ideias de Thomas Kuhn, bastante consolidadas em seu clássico trabalho⁴ de 1962, *“A Estrutura das Revoluções Científicas”*, no qual busca delinear a origem, a formação, a aceitação e a transformação dos paradigmas científicos, os quais abrangem alguns elementos essenciais: as generalizações simbólicas, partes metafísicas do paradigma, exemplares e valores. Contudo, Kuhn enfatiza que, nos períodos da “ciência normal”, momento de acumulação de conhecimento produzido, foram interrompidos pelo que ele denomina de “ciência extraordinária”, momento em que ocorrem as revoluções científicas e os paradigmas são questionados.

Meadows (1999, p. 52) afirma que o paradigma se constitui “necessariamente um marco conceitual que envolve tanto a teoria quanto a prática, proporciona aos pesquisadores orientação sobre quais os problemas que merecem ser investigados e como devem ser atacados”. Com efeito, ao falar das revoluções como mudanças de concepção de mundo, Kuhn (2009) acrescenta:

[...] durante as revoluções, os cientistas veem coisas novas e diferentes quando, empregando instrumentos familiares, olham para os mesmos pontos já examinados anteriormente. É como se a comunidade profissional tivesse sido subitamente transportada para um novo planeta onde objetos familiares são vistos sob uma luz diferente e a eles se agregam objetos desconhecidos. Certamente não ocorre nada semelhante: não há transplante geográfico; fora do laboratório, os afazeres cotidianos em geral continuam como antes. Não obstante, as mudanças de paradigmas realmente levam os cientistas a ver o mundo definido por seus compromissos de pesquisa de uma maneira diferente. Na medida em que seu único acesso a esse mundo dá-se através do que veem e fazem, poderemos ser tentados a dizer que, após uma revolução, os cientistas reagem a um mundo diferente (KUHN, 2009, p. 147-148)

Em *“O que é ciência afinal?”*, Chalmers (1993) corrobora as ideias de Kuhn, ao afirmar que uma teoria científica é uma estrutura complexa de caráter revolucionário do progresso

⁴ A obra principal de Kuhn é *The Structure of Scientific Revolutions*. A edição de 1970 do livro (Chicago: Chicago University Press) contém um pós-escrito no qual seus pontos de vista são, em alguma medida, refinados e modificados. A modificação de Kuhn de sua ideia original de um paradigma é discutida em maiores detalhes em *“Second Thoughts on Paradigms”*, em *The Structure of Scientific Theories*, ed. F. Suppe (Urbana: University of Illinois Press, 1973), pp. 459-482. *Criticism and the Growth of Knowledge*, ed. I. Lakatos e A. Musgrave (Cambridge: Cambridge University Press, 1974), contém trabalhos que envolvem um conflito entre as abordagens popperianas e kuhnianas da ciência (CHALMERS, 1993, p. 135).

científico. Desta forma, discorre que a teoria desenvolvida por Kuhn tinha o propósito de fornecer respostas aos conflitos científicos da situação histórica em que ele vivia.

Uma revolução científica corresponde ao abandono de um paradigma e adoção de um novo, não por um único cientista somente, mas pela comunidade científica relevante como um todo. À medida em que um número cada vez maior de cientistas individuais, por uma série de motivos, é convertido ao novo paradigma, há um “deslocamento crescente na distribuição de adesões profissionais”. Para que a revolução seja bem-sucedida, esse deslocamento deverá, então, difundir-se de modo a incluir a maioria da comunidade científica relevante, deixando apenas uns poucos dissidentes. Esses serão excluídos da nova comunidade científica e se refugiarão, talvez no departamento de filosofia. De qualquer forma, eles provavelmente morrerão. (CHALMERS, 1993, p. 132)

É, pois, desta forma que tanto os estudos de Merton (1970), ao abordar a importância do reconhecimento da produção de instrumentos escritos formais pela comunicação científica, necessários à manutenção do pesquisador em atividade, quanto os de Kuhn (2009), quando reconhece que a ciência caminha em função da troca de paradigmas, ou seja, de uma nova visão da práxis científica proporcionada pelas revoluções paradigmáticas, concordam sobre o desenvolvimento da ciência e contribuem para consolidar as bases da Cientometria e da Sociologia da Ciência, bem como do sistema de recompensas que “move” e “dá sentido” à comunidade científica.

De acordo com Reis (1984), é no início do século XVI que identificamos os primeiros estudos abordando o desenvolvimento da ciência, mas é apenas na década de 1930 que surgem as análises quantitativas realizadas por Bernal, com grande repercussão após a criação do periódico *Scientometrics* em 1979. Desta forma, os estudos da ciência passam a apresentar duas vertentes: a primeira acerca da produção científica e sua medição através da bibliometria, bem como a construção de indicadores de investimentos (*inputs*) e produtos (*outputs*) para o diagnóstico científico; a segunda vertente está relacionada aos processos de construção do ato científico a partir da observação de aspectos sociais.

Hayashi et al. (2010, p. 75) realizam as primeiras aproximações com o campo da Sociologia da Ciência a partir dos principais estudos de correntes teóricas desta área de conhecimento e pontuam dois momentos distintos ocorridos após a 2ª Guerra Mundial, a saber:

a) os temas e linhas de pesquisas tratadas entre 1920 e 1939, período em que o clima de desilusão com a cultura científica decorrentes da 1ª. Guerra Mundial e da depressão econômica abalou a crença de que a ciência conduziria sempre ao progresso da humanidade e; b) as abordagens desenvolvidas após a 2ª. Guerra Mundial até os nossos dias.

Pelo exposto, observamos que, após o clima de tensão propagado durante a 1ª Guerra Mundial, percebe-se que anos depois a credibilidade em relação à ciência se instaura, principalmente, quando se vê nela a condição necessária para legitimação do desenvolvimento econômico e de transformação social, em um mundo até então polarizado e assolado por duas grandes guerras. Com efeito, “a ciência e a tecnologia passam a ser consideradas a chave para o progresso técnico e para a prosperidade econômica” (Hayashi et al. 2010, p. 75) nos países industrializados, com destaque para os EUA que, por meio da intervenção pública, almejavam a criação de agências para o fomento e a difusão do conhecimento científico. Ainda de acordo com os autores, este será o “período auge” de formação dos recursos humanos e de intensificação da pesquisa acadêmica, conhecida como *big science*.

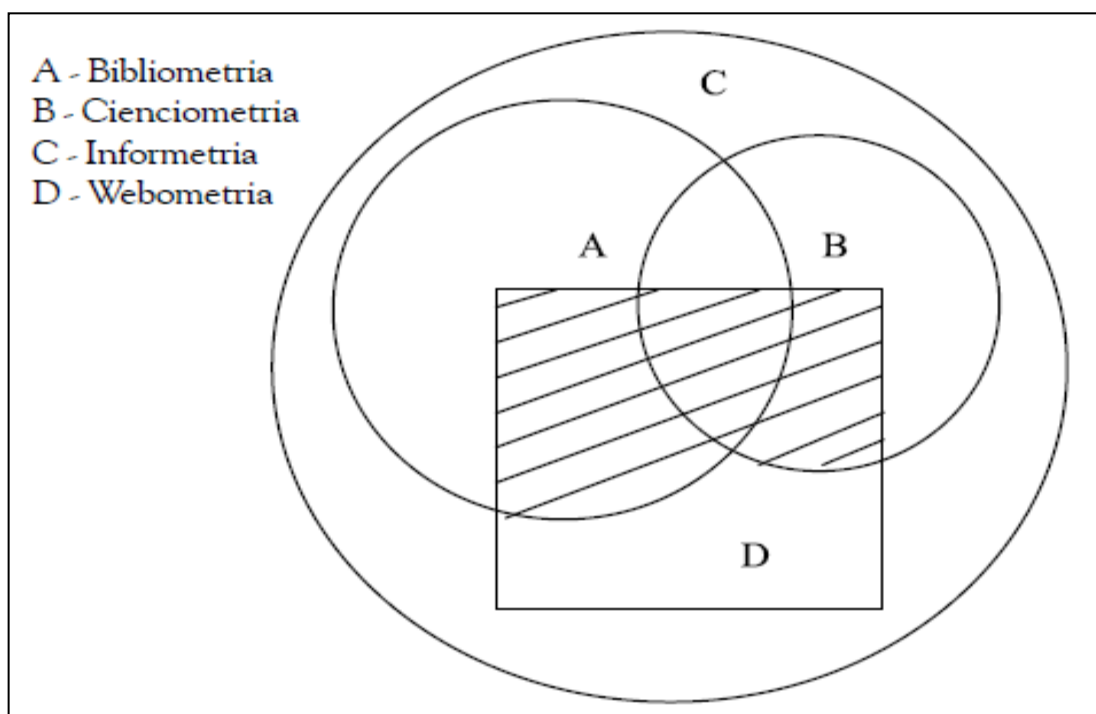
Na maioria das vezes, o progresso científico pode ser melhor compreendido quando utilizamos ferramentas que possibilitam a comparação e/ou mensuração do impacto de ações implementadas para o desenvolvimento da ciência (MUGNAINI; JANUZZI; QUONIAM, 2004; HAYASHI et al., 2006). Neste contexto, é necessário frisar a Cientometria ou Cientiometria, etimologicamente - utiliza-se com mais frequência o primeiro termo (VANZ; STUMPF, 2010) -, como a ciência que busca realizar as medições do desenvolvimento científico relacionadas à produção de indicadores de C&T e estudar os “aspectos quantitativos da ciência enquanto uma disciplina ou atividade econômica [...] sobrepondo-se à bibliometria” (MACIAS-CHAPULA, 1998, p. 134), constituindo, além disso, um segmento da sociologia da ciência, aplicada às políticas científicas e tecnológicas como um todo.

Tendo por base a Sociologia da Ciência em uma perspectiva diacrônica no contexto dos Estudos Sociais da Ciência, Hayashi (2012) enfatiza que estas perspectivas teóricas - Sociologia da Ciência, Bibliometria e Cientometria – coadunam-se e constituem-se em fertilizações cruzadas para análise de indicadores construídos ao entendimento das estruturas organizacionais presentes no campo científico. Sendo assim, desde 1970, os Estudos Sociais da Ciência encontram-se consolidados com objetivo de compreender os condicionantes sociais e os impactos das mudanças científicas e tecnológicas. Assim, assinala a autora:

O campo ESCT [Estudos Sociais da Ciência] engloba um amplo espectro de questões – por exemplo: ciência, tecnologia e valores, ciência e ética, ciência e gênero, ciência e arte, ciência e cultura, ciência e cidadania, produção e avaliação do conhecimento científico - que necessitam de uma variedade de ferramentas analíticas utilizadas com base em abordagens interdisciplinares e complementares. Sob a ótica dos estudos de políticas científicas e tecnológicas, da Filosofia da Ciência, da História da Ciência, da Antropologia da Ciência e da Sociologia da Ciência esses temas são perscrutados no campo ESCT. (HAYASHI, 2012, p. 17)

A Figura 2, ilustrada por Vanti (2002), evidencia a interface entre as abordagens bibliométrica e cientométrica, como mecanismos indispensáveis ao registro de informação, e a comparação entre políticas científicas. Além disso, estão presentes a informetria, enfatizada por Macias-Chapula (1998, p. 135) como “o estudo dos aspectos quantitativos da informação em qualquer formato, e não apenas registros catalográficos ou bibliografias, referentes a qualquer grupo social, e não apenas aos cientistas”, considerado “subcampo emergente da ciência da informação” (WORMELL, 1999, p. 2), bem como a webometria que consiste, segundo Vanti (2002, p. 156), “[...] na aplicação de métodos informétricos à *World Wide Web*”.

Figura 2- Interface de Mecanismos de Registro da Informação



Fonte: Adaptado de Vanti (2002, p. 161).

De acordo com Hayashi (2012, p. 2), estas quatro abordagens “constituem-se como campo interdisciplinar dedicado ao estudo quantitativo da ciência e da tecnologia e estão voltados para avaliar a produção científica e tecnológica”. De todo modo, a interface existente da cientometria e da bibliometria apresenta-se bem definida para Tague-Sutcliffe (1992), como glossada por Macias-Chapula (1998, p. 135): i) nos aspectos estatísticos da linguagem; ii) nas características da relação autor/produzibilidade e das publicações; iii) na análise de citação; iv) no uso da informação registrada; v) na obsolescência da literatura e no crescimento de bases de dados; vi) na definição e medida da informação; vii) e nos tipos e características dos níveis de desempenho da recuperação, aplicadas hoje a inúmeras áreas do conhecimento.

Outros autores definem a cientometria como sendo “o estudo da mensuração do progresso científico e tecnológico e que consiste na avaliação quantitativa e na análise das intercomparações da atividade, produtividade e progresso científico” (SILVA; BIANCHI, 2002 p. 2), ou seja, compreendem a ciência da ciência com o auxílio de técnicas numéricas e analíticas. Já na concepção de Mugnaini (2006) e Macias-Chapula (1998), a cientometria analisa o aparato científico e tecnológico, tendo por base indicadores que garantem a compreensão ampla do sistema de pesquisa.

Com intuito de contribuir ainda para a análise da produção científica a partir da Sociologia da Ciência, da Bibliometria e da Cientometria, Hayashi (2012) apresenta um panorama histórico dos estudos métricos, de modo a oferecer os instrumentos adequados ao processo de medição da ciência. Para a autora, esta ideia ainda oferece resistência no campo científico, mas

[...] o que importa considerar na utilização de indicadores bibliométricos e cientométricos é que estes são baseados em uma abordagem comparativa. Sendo assim, valores absolutos só alcançam significado se comparados com valores de outros grupos, o que revela o ato complexo que é dar sentido aos dados, que precisam ser interpretados, levando-se em conta as tendências reais e falsas contidas nos dados e no método usado. (HAYASHI, 2012, p. 16)

No que concerne à bibliometria, comentada anteriormente por Macias-Chapula (1998), é válido salientar que se trata de uma metodologia de análise quantitativa da informação e do conhecimento, tendo por base indicadores de produção científica, usando seus resultados para apoiar tomadas de decisão, ao contrário da cientometria que abarca não só o processo de produção, como também os indicadores de *output* (VANTI, 2002).

O termo bibliometria se origina por volta de 1920, juntamente com a Biometria (biologia), Econometria (economia), Sociometria (sociologia) como forma de quantificar a ciência (Alvarado, 2009) e fornecer uma ferramenta eficiente na observação científica e tecnológica (Okubo 1997), uma avaliação adequada ao estado atual da ciência para o gerenciamento de pesquisa (Macias-Chapula, 1998) e a tomada de decisão. De modo geral, sua função é caracterizar os estudos cientométricos através de técnicas quantitativas, isto é, aplicar modelos estatísticos e/ou matemáticos à análise de referências bibliográficas, citações de artigos publicados em revistas científicas, dentre outras funcionalidades (BUFREM; PRATES, 2005).

De acordo com Hayashi (2008), diversos campos do conhecimento têm se utilizado da bibliometria como ferramenta na tomada de decisão e produção de indicadores automatizados, entre eles:

a) *a história das ciências*, para traçar a evolução das disciplinas; b) *nas ciências sociais*, para descobrir as motivações e as redes de pesquisadores; c) *na documentação*, para recenseamento de publicações científicas; d) *na política científica*, para fornecer indicadores de produtividade e de qualidade científica e tecnológica tendo em vista a avaliação dos esforços em pesquisa e desenvolvimento. (HAYASHI et al., 2008, p. 184) [grifo nosso]

Por fim, cabe salientar que, em virtude das novas formas de uso e acesso às informações, os padrões da comunidade científica se renovam e impõem aos pesquisadores maior compromisso e rigor com aquilo que é divulgado, uma vez que a disseminação do conhecimento científico obedece a padrões consensuais estabelecidos entre os pares como garantia da qualidade da produção científica.

2.2 AS REDES DE COLABORAÇÃO CIENTÍFICAS: UM CALEIDOSCÓPICO EMARANHADO

Tendo por base a discussão anterior, é válido ressaltar que, dentro dos estudos da ciência, as discussões relacionadas às parcerias científicas e que envolvem o trabalho em equipe se fazem notar e ganhar projeção entre a comunidade científica. A respeito disso, Meadows (1999) enfatiza que a literatura produzida por pesquisadores em colaboração apresenta diferenças acentuadas, quando comparada com a produzida isoladamente.

O trabalho em equipe tem grande impacto tanto na comunicação formal quanto na informal. Em pequenos grupos, ou em colaboração entre pares, todos os participantes podem ter uma visão razoável do projeto de pesquisa. Em equipes grandes, os membros comuns podem fazer parte de grupos menores dentro da estrutura global e ter conhecimentos pormenorizados apenas de parte do projeto. Nessas equipes, o líder, em geral trabalhando com um núcleo de colegas experientes, tem a função de organizar e integrar todas as atividades. Há algum tempo que esse tipo de equipe é comum em instituições de pesquisas da indústria e do governo. (MEADOWS, 1999, p. 109)

Podemos considerar que o trabalho colaborativo em rede começa a apresentar seus primeiros avanços somente a partir do final do século XX, mediante as contribuições das TIC's. Sendo assim, tornou-se possível desenvolver estudos de mesma temática nos mais diferentes centros de pesquisas, geograficamente distantes, e contribuir em igual valor com o

desenvolvimento da ciência, cada vez mais de forma coletiva, colaborativa, em rede, a qualquer hora, em qualquer lugar. Nas comunidades de pesquisa, seus membros possuem objetivo comum, que beneficia a todos, com as tomadas de decisões possibilitando o crescimento intelectual, a projeção de suas pesquisas e a ampliação da temática para o fortalecimento da ciência.

Mas, sem dúvida, nas últimas décadas, pudemos observar o apoio e o incentivo de agências de fomento e organismos internacionais com intuito de promover o desenvolvimento de pesquisas colaborativas entre instituições das mais diversas localidades e de pesquisadores com ampla e variada formação e disposição para pesquisa, visto que a formação das redes de cooperação, sejam elas formais ou informais, constitui as bases para o desenvolvimento científico no ambiente acadêmico, favorece as proximidades geográficas, o compartilhamento de crenças e atitudes, o grau de interação e as ligações afetivas entre indivíduos. Desse modo, Meadows (1999) reforça ainda que

[...] o acesso às redes estimula o trabalho em equipe. A possibilidade de todos terem acesso aos mesmos dados e interagirem facilmente em sua utilização favorece os esforços coletivos. Ao mesmo tempo, a comunicação por meio de redes pode ajudar a integrar o grupo. De fato, serve para ampliar a influência do grupo tanto em termos quantitativos quanto em extensão geográfica. (MEADOWS, 1999, p. 114)

É, pois, a respeito disso que Gazda e Quandt (2010) vão demonstrar que o trabalho colaborativo tem se sustentado por meio de projetos interinstitucionais, em bancas de avaliação, no interesse pelo estudo de mesma temática para formação dos grupos de pesquisa, bem como da participação em simpósios, seminários e congressos, com objetivo de superar as barreiras e proporcionar a construção do saber científico. E, neste sentido, afirmam ainda que

A capacidade de criação de conhecimento de cada ator da rede está diretamente relacionada com a sua interação com outros atores, num processo de aprendizagem coletiva que envolve trocas de conhecimento parcialmente tácito e parcialmente codificado. Com a evolução da rede de relacionamentos, evolui também a aprendizagem por meio da cooperação e da construção da confiança mútua. (GAZDA; QUANDT, 2010, p. 6)

Nas perspectivas latino-americanas de “*Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas*”, coordenadas em 2009 na Cidade do México por Sylvie Didou Aupetit e Etienne Gérard, percebe-se que o fortalecimento de um determinado sistema de ciência, tecnologia e inovação se dá, sobretudo, pela consolidação e desenvolvimento das redes de colaboração como estratégia para o desenvolvimento de uma sociedade da informação. O trabalho em tela

acrescenta que a colaboração científica não se restringe a fortalecer os vínculos institucionais, mas preconiza a necessidade de se repensá-la enquanto política de Estado para o fortalecimento do sistema nacional de um país.

El propósito explícito de estas redes consiste en conectar grupos de investigación con intereses compartidos que pongan en común recursos y resultados para avanzar, mediante la cooperación, en la resolución de ciertos problemas. Hoy día, sin embargo, las redes de investigación no se limitan a conectar y a fortalecer los vínculos entre las instituciones y los investigadores interesados en una misma problemática. En el contexto actual, constituyen políticas de Estado encaminadas al fortalecimiento de los sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación. Organizadas desde el Estado, como en el caso mexicano, se apoyan en universidades y centros de investigación, públicos y privados, y, con una concurrencia de recursos provenientes tanto del erario como del sector privado – en nuestro país, más con dineros públicos que privados – suman sus esfuerzos para la solución de problemas prioritarios para el desarrollo nacional. (MURO, 2009, p. 222)

Mas, afinal, o que são redes? Certamente, diante do que se evidencia, na discussão que se segue, antes de se apresentar o contexto e a finalidade de prática social impulsionadores da produção do conhecimento e inovação em que as redes de colaboração científicas se inserem, considera-se ser importante responder a tal questionamento. Nesta mesma linha de pensamento, “Redes” deriva do latim *retis*, podendo ser comparada a uma malha com fios entrelaçados e de aberturas regulares, ou seja, pontos (nós) que se cruzam e que se ligam por fios a outros pontos com a finalidade de reter alguma coisa ou informação (RITZ, 2009).

Assim, neste trabalho, as redes são compreendidas como conjunto de nós interconectados (WASSERMAN; FAUST, 1994; CASTELLS, 2003; UGARTE, 2007; TOMAÉL et al., 2005), podendo representar pessoas, grupos ou outras unidades, a partir de relações estabelecidas por meio de um conjunto de laços que respeitam um mesmo critério de relacionamento, dada a importância dos nós para o funcionamento das redes. Ou, nas palavras de Marteleto (2001, p. 72), este conceito

[...] é tributário de um conflito permanente entre diferentes correntes nas ciências sociais, que criam os pares dicotômicos – indivíduos/sociedade; ator/estrutura; abordagens subjetivistas/objetivistas; enfoques micro ou macro da realidade social -, colocando cada qual a ênfase analítica em uma das partes.

Martinho (2003) vai além e se questiona: “*O que é (e o que não é) rede?*”. O autor apresenta discussões e formula um conceito de rede baseado em princípios democráticos e emancipatórios, a partir de pontos de vistas político, social e sustentável e acrescenta um problema recorrente:

[...] quando tudo indiscriminadamente torna-se rede, essa vigorosa ideia-força perde brilho e poder explicativo e, o que é pior, deixa de ostentar algumas de suas características mais preciosas: seu poder criador de ordens novas e seu caráter libertador. Quando tudo é rede, estruturas velhas e novas, modos convencionais e modos inovadores de fazer, estratégias de opressão e estratégias de libertação confundem-se sob uma pretensa mesma aparência. Se não puder estabelecer algumas distinções, o conceito de rede deixa de ter sentido e passa a não servir para nada (MARTINHO, 2003, p. 9).

Para Marteleto (2001), as redes surgem como um novo instrumento em contraposição aos determinismos institucionais, pois, enquanto a antropologia estrutural entende as redes por um viés meramente descritivo, com finalidade de identificar o caráter perene das organizações e dos comportamentos sociais, a linha do individualismo metodológico privilegia o ponto de vista do agente que produz sentido, bem como as relações sociais para constituição da sua forma de agir. O estudo das redes tem evidenciado um lado pouco explorado da realidade social contemporânea, “de que indivíduos, dotados de recursos e capacidades propositivas, organizam suas ações nos próprios espaços políticos em função de socializações e mobilizações suscitadas pelo próprio desenvolvimento das redes” (MARTELETO, 2001, p. 72).

Desta forma, mesmo nascendo em uma esfera informal de relações sociais, as redes assumem um efeito intermediário, visto que decisões micro são influenciadas pelas macro, que, por sua vez, podem ser percebidas fora do seu espaço, ou seja, nas interações com o Estado, a sociedade e instituições representativas. Na concepção de Ugarte (2007), em “*El Poder de las Redes*”, se as redes de que falamos são aquelas formadas a partir da interação entre as pessoas, logo a sociedade sempre foi uma rede.

A princípio, três textos merecem uma atenção especial quando se estuda a nova ciência das redes: “*Linked*” de Albert Barabási (2009), “*Six Degrees*” de Duncan Watts (2009) e “*Connected*” de Nicholas Christakis e James Fowler (2010). Em 1999, Barabási (2009) apresenta uma evolução na ciência das redes ao propor um modelo de redes sem escalas, uma vez que as conexões eram organizadas por uma lei de potência, com oscilação do expoente entre 2 e 3. Nesse sentido, o autor desenvolve o conceito de *hubs* e conectores, em que, dentro da rede, existe uma minoria de nós, o que ele passou a denominar de *hubs*, com elevado número de conexões visíveis. Nas palavras de Barabási (2009, p. 58):

Hubs são especiais. Dominam a estrutura de todas as redes nas quais estão presentes, fazendo-as parecer mundos pequenos. De fato, com links para uma quantidade extraordinariamente grande de nós, os *hubs* criam atalhos entre dois nós quaisquer no sistema.

Por sua vez, Watts (2009) aborda em “*Seis Graus de Separação*” (*Six Degrees*) a evolução da ciência em uma era conectada. Logo no início de seu livro, o autor afirma que leu em algum lugar que todo mundo neste planeta estaria separado por, no máximo, seis pessoas, ou seja, existiriam seis graus de separação entre mim e qualquer pessoa do planeta. Assim, Watts (2009) pensa a ciência das redes a partir do paradigma da conectividade:

A ciência das redes tem que se tornar, em suma, uma manifestação do seu próprio objeto de estudo, uma rede de cientistas resolvendo coletivamente problemas que não podem ser resolvidos por indivíduos isolados ou mesmo por disciplinas isoladas. É uma tarefa árdua, ainda mais complicada pelas tradicionais barreiras que separam os próprios cientistas. As linguagens das várias disciplinas são muito diferentes, e nós, cientistas, não raro temos dificuldades em nos entender. Nossas abordagens também são diferentes, portanto, cada um de nós tem que aprender não apenas como os outros falam, mas também como pensam. Mas isso está acontecendo, e os últimos anos têm visto uma explosão de pesquisas e interesse no mundo todo em busca de um novo paradigma com o qual se possa descrever, explicar e, em última análise, compreender a era da conectividade. (WATTS, 2003, p. 12)

Já o trabalho publicado por Christakis e Fowler (2009), “*O Poder das Conexões*” (*Connected*), traz a importância de o networking moldar nossas vidas. Enquanto Watts (2003) defende que as pessoas estão conectadas a “*seis graus de separação*” uma das outras, a pesquisa dos autores evidenciou que a disseminação da influência nas redes sociais obedece àquilo que se convencionou chamar de “*Regras dos Três Graus de Influência*”, como segue:

Tudo que fazemos ou dizemos tende a reverberar por nossa rede, exercendo um impacto sobre nossos amigos (um grau), os amigos de nossos amigos (dois graus) e mesmo os amigos dos amigos (três graus). Nossa influência dissipa-se gradualmente e para se ter efeito perceptível sobre as pessoas além da fronteira social que está a três graus de separação. Do mesmo modo, somos influenciados pelos amigos dentro de três graus, mas, geralmente, não por aqueles além desses. A Regra dos Três Graus se aplica a uma ampla variação de atitudes, sentimentos e comportamentos, e se aplica à programação de fenômenos tão diversos quanto visões políticas, ganho de peso e felicidade. (CHRISTAKIS; FOWLER, 2009, p. 22)

Desta forma, as universidades vão desempenhar o papel necessário para o sistema de inovação, tendo em vista sua capacidade de produzir e disseminar novos conhecimentos que serão aproveitados para aplicações economicamente eficientes e, conseqüentemente, possibilitar o fomento da atividade inovativa, bem como o desenvolvimento econômico regional (SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2013). Contudo, a geografia da produção do conhecimento e seu papel na intermediação das interações entre pesquisadores brasileiros, em colaborações científicas, tem se constituído um assunto ainda pouco discutido e pesquisado, como demonstrado pela literatura.

A ausência de interesse e realização desses estudos pode promover uma desaceleração no crescimento da produção científica brasileira, uma vez que a articulação entre as redes colaborativas auxilia o processo de formulação de políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) no Brasil e o aumento da capacidade de acesso de firmas inovativas para potencialização de novas fontes de conhecimento. Isso reflete nos resultados de estudos realizados pelos americanos Singh e Fleming (2010), quando afirmam que

A ciência moderna possui como característica principal o aumento do perfil colaborativo em todas suas áreas, visto que cerca de 70% dos artigos produzidos atualmente no mundo estão associados a autores de diferentes instituições e, entre esses, cerca de 44% é oriundo de esforços colaborativos entre pesquisadores de diferentes países e 56% de colaborações entre pesquisadores em território nacional. Particularmente no caso dos países cientificamente emergentes, tais como China, Brasil e Índia, o crescimento acelerado da produção está diretamente associado à intensificação dos esforços colaborativos entre pesquisadores localizados dentro do território nacional.

Além disso, sobre os padrões de colaboração científica no Brasil, Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2013), questionam-se: “*O espaço importa?*”. Para os autores, a colaboração científica é a principal responsável pelo crescimento da produção científica brasileira, o que requer um olhar mais atento tanto em relação aos padrões espaciais da colaboração, quanto no que se refere à avaliação do papel da proximidade geográfica na determinação das interações entre pesquisadores. Os principais resultados sugeridos pela pesquisa realizada evidenciam que, nos últimos anos, é possível verificar um forte processo de desconcentração espacial da colaboração científica, atrelado ao aumento da participação de autores das regiões cientificamente menos tradicionais, visto que a distância ainda desempenha papel crucial na determinação da intensidade dos fluxos de conhecimento no processo colaborativo.

É válido considerar que a ciência das redes sociais desenvolveu-se em estágios distintos, pois, de acordo com Braga, Gomes e Ruediger (2008, p. 136), seus conceitos originais foram fortemente baseados nas ciências sociais, as quais, posteriormente, foram relacionadas aos trabalhos oriundos da teoria dos grafos (grafo é um conjunto de nós, conectados por arestas, que, juntas, formam uma rede). Assim sendo, em virtude de o estudo das redes possuir vários enfoques, Guimarães et al. (2009) acrescentam que as primeiras pesquisas partiram das ciências exatas, em seguida das áreas das ciências biológicas, sociologia e antropologia, momento que assume a definição de formas específicas de interação entre indivíduos e grupos familiares, grupos sociais, grupos de trabalho. Vale lembrar que o termo “rede” vem assumindo diferentes sentidos e complexidades dependendo da área de conhecimento em que se é utilizado.

Com o intuito de provocar discussões e fazer refletir sobre os fundamentos da ciência das redes, Franco (2010) compartilha uma série de ideias, consideradas por alguns como ortodoxas e complexas, embora indispensáveis para a compreensão do “emaranhado” das redes sociais.

- Redes sociais são pessoas interagindo, não ferramentas;
- As redes sociais não surgiram com as novas tecnologias de informação e comunicação;
- Redes mais distribuídas do que centralizadas são possíveis no “mundo real”;
- Redes sociais não são redes de informação;
- Redes são ambientes de interação, não de participação;
- Os fenômenos que ocorrem em uma rede não dependem das características intrínsecas dos seus nodos;
- O conteúdo do que flui pelas conexões não determina o comportamento de uma rede;
- O conhecimento presente em uma rede não é um objeto, um conteúdo que possa ser arquivado e gerenciado top down;
- Hierarquia não é o mesmo que liderança;
- Centralização (hierarquização) não é o mesmo que clusterização;
- A escassez que gera hierarquia é aquela introduzida artificialmente pelo modo de regulação;
- Em redes distribuídas, não se pode diferenciar papéis ex ante à interação;
- Não podem existir pessoas (seres humanos) sem redes sociais;
- As redes sociais distribuídas não são instrumentos para realizar a mudança: elas já são a mudança;
- É inútil erigir uma hierarquia para realizar a transição de uma organização hierárquica para uma organização em rede.

Para o autor, antes de entrar no emaranhado das redes, é preciso deixar claras tais questões, além de saber diferenciar redes sociais de mídias e redes digitais, algo bastante comum. As redes são um padrão de organização que pode ser ensaiado com diferentes mídias e tecnologias. Outro fator importante a ser desmistificado é o de que redes sociais (mais distribuídas do que centralizadas) não são possíveis (no “mundo real”) como forma de (auto) organização da ação coletiva, porquanto elas são, por essência, redes de comunicação, visto que

são sistemas interativos, mesmo considerando a elasticidade do conceito de informação. Ademais, a fenomenologia de uma rede é função da sua topologia, a partir de suas configurações de fluxos ou interações, embora o autor considere que faz parte de uma herança cultural difícil de ser questionada, pois o comportamento coletivo depende da função dos graus de distribuição e interatividade da rede.

Isto leva os estudiosos a confundirem interação com troca de informação e gestão de conteúdo, atribuindo à rede uma função de “depositária” do conhecimento construído coletivamente, sem vida e sem o poder de nortear novas ideias. Mesmo sabendo que a hierarquia naturalmente se manifesta no mundo social, ela é fruto do grau de centralização da rede, a clusterização é provocada por seu aglomerado, o que tem dificultado, segundo o autor, a compreensão do fenômeno do poder nas redes sociais. Sendo assim, o poder surge com a exclusão de nodos e a supressão dos atalhos entre *clusters*.

Desta forma, redes são ambientes favoráveis à emergência de multiliderança, mas o problema é a monoliderança que contribui para hierarquia (centralização) que, por sua vez, naturalmente se manifesta no mundo social, fruto do grau de centralização da rede. A clusterização é provocada por seu aglomerado, o que tem dificultado a compreensão do fenômeno do poder nas redes sociais. Portanto, apesar da ideia bastante difundida de que redes sociais são formadas a partir de escolhas racionais, feitas pelos indivíduos e baseadas nos seus interesses, a formação das redes está inerente ao modo de ser e viver das pessoas. Redes não são instrumentos: são, por si só, a mudança necessária à transformação social.

Em se tratando da importância das redes para o melhor desempenho das relações de produção científicas, Baumgarten e Marques (2008) enfatizam que é preciso conhecer, do ponto de vista sociológico, as diversas facetas que estão imbricadas no processo criativo e de produção do conhecimento, ou seja,

O papel dos indivíduos, das redes intelectuais e científicas, da coletividade dos pares e das instituições [representa] a ideia de criatividade reflexiva, própria às nossas sociedades, não pode ser pensada de maneira determinista e independentemente da interação permanente dos indivíduos em redes e instituições. (BAUMGARTEN; MARQUES, 2008, p. 15)

Para Newman (2001), as ciências sociais apresentam o campo científico com a maior bagagem histórica em estudos quantitativos sobre redes complexas reais, visto que, entre as décadas de 1920 e 1930, já era possível observar os estudos sobre padrões de amizade em pequenos grupos de pessoas realizados por Jacob Moreno, os círculos sociais entre mulheres em pequenas cidades no sul dos Estados Unidos por Davis, Gardner e Gardner em 1941,

seguido dos experimentos de Stanley Milgram. Soma-se a esta visão a de Baumgarten e Marques (2008) quando acrescentam ainda que

As mudanças que acompanham a formação de coletivos crescentemente mundializados desde a segunda metade do século XX e os concomitantes agudos desenvolvimentos das tecnologias de informação e de comunicação são, ao mesmo tempo, objetos de estudo das chamadas ciências sociais e elementos estratégicos na transformação das condições destes coletivos produzirem informação e conhecimentos. Ao serem indissociáveis como objetos de estudo e elementos de transformação, estes processos viabilizam diferentes possibilidades de registro e de acompanhamento das relações entre atores, alteram significativamente as fontes e formas de geração de indicadores e facilitam a formação de redes (BAUMGARTEN; MARQUES, 2008, p. 15).

Com base em Scott (2000), Mizruchi (2006) e Azevedo e Rodriguez (2012), pontua-se que foram três as vertentes que subsidiaram a atual teoria de redes sociais: i) *analistas sociométricos* - estudo de pequenos grupos com a utilização principal dos grafos como ferramenta, a exemplo da tradição gestaltiana, da psicologia e de seus principais colaboradores, Kurt Lewin, Jacob Moreno, Fritz Heider; ii) *pesquisadores de Harvard* – por volta de 1930, sob a influência de Radcliffe-Brown e Durkheim, passaram a explorar os padrões de relações interpessoais informais, bem como a formação de "cliques", blocks, "clusters"; iii) *antropólogos de Manchester* – com a apropriação das duas vertentes anteriores, passam a investigar as sociedades tribais e seu processo cultural e as contribuições de John Barnes e Clyde Mitchell sob a influência de Radcliffe-Brown. Vale ressaltar, ainda, que alguns estudos consideram a análise das redes pertencente ao estruturalismo francês de Claude Lévi-Strauss.

De forma detalhada, a seguir apresentamos uma cronologia dos principais estudos das redes de colaboração realizados por autores de diversas áreas ao longo de décadas (Quadro 3).

Quadro 3 - Cronologia dos principais estudos em Redes Colaboração Científicas

Décadas	Autores	Resultados
1950	Bavelas (1950) Smith (1958) Coleman, Katz e Menzel (1957)	<ul style="list-style-type: none"> • Crescimento de artigos em coautoria; • Resolução de problema em grupo; • Difusão e adoção de inovações;
1960	Price (1963) Hagstrom (1965) Price e Beaver (1966) Milgram (1967) Kapferer (1969)	<ul style="list-style-type: none"> • Evidências do aumento de autorias múltiplas na ciência; • “Colégios invisíveis”; • Não inclusão de orientandos no processo de colaboração; • Relações informais no início das colaborações em pesquisa; • “Problema do mundo pequeno” (<i>small world</i>); • Formação de coalisão grupal;
1970	Storer (1970) Medows e O’Connor, (1971) Crane (1972) Nudelma e Landers, (1972) Cook (1977) Beaver e Rosen (1978; 1979) Frame e Carpenter, (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • Maior índice de cooperação apresentado pelas ciências básicas e naturais; • Cooperação científica enquanto conjunto de trabalhos desenvolvidos entre dois ou mais pesquisadores; • Alta produtividade caracterizada pelos “colégios invisíveis”; • Maior quantidade de créditos atribuídos a artigo de autoria conjunta; • Contribuição de atores especializados contribui sobremaneira o alcance dos resultados de pesquisas; • Poder e redes interorganizacionais;
1980	Goffman e Warren (1980). Stefaniak (1982) Subramanyam (1983) Lawani (1986), Krackhardt e Porter (1986) Pravdic e Oluic-Vukovic (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • As pesquisas desenvolvidas por grandes grupos possuem mais influência no meio científico; • Diferentes países, áreas do conhecimento, instituições e grupos possuem tradições e critérios divergentes para qualificar alguém como coautor; • As interações entre os pesquisadores variam em intensidade; • A visibilidade, o desejo e o reconhecimento pelos pares têm se constituído estímulo à colaboração científica; • Influências individuais na rotatividade;
1990	Narin e Whitlow (1990) Narin et al.(1991) Leclerc et al. (1992). Kodama (1992) Luukonen et al.(1992) Katz (1994) Colonomos (1995) Weisz e Roco (1996) Katz e Martin (1997) Castells (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Artigos de coautoria internacional são citados duas vezes mais do que um artigo de um único país; • Investimento da União Europeia em pesquisa cooperativa; • Apresentação do uso da contagem de coautoria de artigos como medida de colaboração científica; • Aumento dos campos interdisciplinares tem motivado a colaboração científica • Os fatores que levam os pesquisadores a colaborar são agrupados em cognitivos econômicos e sociais. • Para atender aos padrões de financiamento adotados pelas agências, tem sido cada vez mais intenso a colaboração científica a fim de compartilhar materiais e equipamentos; • Investimento acadêmico significativo em estudos de redes a partir do campo das relações internacionais • O grau de participação de cada unidade participante é flexível; • Os trabalhos teóricos produzem artigos com poucos coautores em comparação a trabalhos experimentais • A sociedade em rede;
A partir de 2000	Newman (2000; 2001) Nascimento (2000) Marteletto (2001) Mehra, Kilduff e Brass (2001) Najmanovich (2002) Lai e Wong (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de rede sob o aspecto social e a Teoria de Grafos para mensurar as propriedades das redes; • Novo paradigma de rede; • Redes de alto e baixo desempenho; • Transferência de informações em redes;

Fonte: Elaborado com base em Balancieri (2004; 2005) e Azevedo e Rodriguez (2012).

O Quadro 3 permite considerar que, até a década de 1960, os estudos realizados foram marcados por intensas investigações empíricas no âmbito dos “colégios invisíveis”, “caracterizados por sua alta produtividade, por compartilhar prioridades de pesquisa, por treinar estudantes, por produzir e monitorar o conhecimento em seu campo” (Balancieri, 2004, p. 31). Ou seja, constituíam-se verdadeiras comunidades informais de produtividade científica, em que os atores se comunicavam e trocavam informações relevantes acerca de suas experiências. Durante a década de 1970, a maioria das pesquisas foi demonstrada pelo uso de técnicas bibliométricas. Além disso, nas décadas posteriores, 1980 até os dias atuais, é possível verificar que os estudos colaborativos apresentaram maior impacto no meio acadêmico, atrelado ao desejo de reconhecimento pelos pares e ao compartilhamento de recursos institucionais para realização de trabalhos em uma sociedade que já se apresentava fortemente (entre)laçada.

Conforme apontado em pesquisa realizada por Aguiar (2006, p. 11-12), as redes de colaboração científicas são orientadas pelas seguintes premissas:

- mais do que estruturas de relações, as redes sociais são métodos de interações que sempre visam a algum tipo de mudança concreta na vida do indivíduo, no coletivo e/ou na(s) organização(ões) envolvidos;
- isto significa que os elementos que compõem a sua estrutura (nós, elos, vínculos, papéis) são indissociáveis da sua dinâmica (frequência, intensidade e qualidade dos fluxos entre os nós);
- significa, também, que redes e sistemas não são equivalentes, embora possam, em certos casos, ter estruturas semelhantes ou até justapostas;
- redes sociais são, antes de qualquer coisa, relações entre pessoas, estejam elas interagindo em causa própria, em defesa de outrem ou em nome de uma organização.

Em outras palavras, sob o aspecto social, Newman (2003) afirma que as redes de colaboração podem ser associadas a um conjunto de pessoas ou grupos que mantém algum tipo de relacionamento entre si. Entretanto, o estudo de Aguiar (2006, p. 12) lembra que as teorias das redes vêm sendo desenvolvidas a partir de metáforas representativas de relações entre elementos humanos e não humanos, ou seja, remetem necessariamente “às inter-relações, associações encadeadas, interações relações de comunicação e/ou intercâmbio de informação”. Vale ressaltar apenas que sua diferença está na fluidez das informações entre os nós, bem como

no grau de complexidade das interações e na dinâmica das redes processadas no decorrer do tempo.

Sobre as metáforas percorridas pela autora para representar as redes (Quadro 4) podemos verificar as seguintes:

Quadro 4 - Metáforas representativas das Redes Colaboração Científicas

Metáforas	Representações
Árvore	modelo no qual a informação parte de uma “raiz” e se difunde ou se dissemina através de “ramos” ou ramais, isto é, um processo comunicativo que se ramifica até um certo limite (se for “podado”) ou pode se desdobrar indefinidamente, com a agregação de novos integrantes.
Malha ou Trama	a representação mais simples de rede, composta por ligações simétricas entre os “nós” (como numa rede de pesca), que pressupõem relações equidistantes de comunicação e fluxos regulares de informação; as mensagens fluem por “contágio”, de nó em nó (ou cadeias pessoa a pessoa), como na propagação de boatos, na disseminação de “correntes” e na propaganda boca em boca. Mas sua dinâmica é imprevisível – tanto sobre como começou quanto como e quando vai parar.
Teia	indica um padrão de relações que se desenvolvem radialmente, a partir de uma liderança, de uma coordenação ou de um centro “irradiador” que distribui mensagens para todos os pontos da rede; embora pressuponha uma relação horizontal, não hierárquica, entre os nós, não há comunicação direta entre eles; qualquer mensagem tem que ser enviada a um nó central (uma máquina ou uma pessoa), que a distribui para todos os demais (comunicação de todos para um, um para todos), mas não para um ou alguns nós específicos (comunicação seletiva).
Rizoma	é a metáfora que tenta dar conta de uma multiplicidade de relações assimétricas de comunicação, desencadeadas em vários pontos simultaneamente, e de fluxos acentrados e não regulares de informação (no tempo e no espaço), nos quais não é possível identificar um ponto “gerador” único.

Fonte: Elaborado com base em Aguiar (2006, p. 12).

Ainda de acordo com Aguiar (2006), a horizontalidade das interconexões e o fluxo de informações, embora representados como marca registrada das redes de colaborações, não garantem, em sua plenitude, a participação e a democracia dos processos decisórios, pois dependem da qualidade dos vínculos estabelecidos entre os participantes e de seus conteúdos mobilizadores. Estes conteúdos, por sua vez, circulam pela rede e são caracterizados por meio de uma temática geral que possui o poder de motivar e aglutinar, ao mesmo tempo, seus participantes que, conseqüentemente, passam a interagir em torno de subtemas com interesses específicos. Esta dinâmica “oferece uma fonte de apoio para melhorar o resultado e maximizar o potencial da produção científica” de determinada área ou campo científico (BALANCIERI et al., 2005, p. 2).

Com intuito de caracterizar a colaboração científica, Balancieri (2004) ressalta que a mesma pode se apresentar de diferentes formas dentro de um grupo, desde o momento em que seus participantes aconselham uns aos outros até a execução de um projeto de pesquisa.

Essas contribuições também podem variar em nível, de substanciais até praticamente vazias. Algumas vezes um pesquisador pode ser considerado colaborador e até mesmo aparecer como coautor simplesmente por fornecer material ou realizar alguma operação de rotina. Em outros casos, pesquisadores de diferentes organizações podem colaborar através do uso coletivo de dados ou ideias, de correspondências ou discussões em conferências, de visitas ou da execução, de maneira separada, de diferentes partes de um projeto e da integração posterior dos resultados e da análise. (BALANCIERI, 2004, p. 22-23)

São diversos os motivos e as formas pelos quais os cientistas colaboram entre si, mas, sem dúvida, o objetivo principal é a busca pela contribuição especializada, no que concerne ao melhor desempenho das pesquisas e à apropriação de novas metodologias e habilidades para execução de estudos posteriores. Além disso, o processo de colaboração é também motivado “por uma necessidade de otimização de recursos materiais e financeiros, seja pelas exigências de equipamentos cada vez mais caros e complexos, seja pelos novos padrões ou níveis de financiamento” (BALANCIERI, 2004, p. 23).

Balancieri (2004) delinea alguns fatores que têm contribuído para o aumento considerável da colaboração científica: i) *colaboração de formação* – a relação profícua entre orientador-orientando na aquisição de experiências; ii) *colaboração teórica e experimental* – trabalhos experimentais tendem a colaborar mais que trabalhos teóricos; iii) *proximidade na colaboração* – pesquisadores mais próximos, geograficamente, tendem a colaborar mais; iv) *produtividade e colaboração* - colaborações com pesquisadores de alta produtividade tendem a aumentar a produtividade pessoal, uma relação diretamente proporcional; v) *quantidade de colaboradores inspira maior confiança* – ou seja, pesquisas realizadas por grandes grupos tendem a apresentar maior credibilidade e influência; vi) *interdisciplinaridade* – integração ou fusão de campos distintos do conhecimento; vii) *nível de especialização* – os membros podem possuir formações diferenciadas e, assim, contribuir significativamente dentro do grupo; viii) *compartilhamento de recursos* – cada vez mais comum, tendo em vista o custo e a complexidade dos equipamentos para as pesquisas e os novos padrões exigidos pelas agências de fomento; e, por fim, ix) *reconhecimento pelos pares* – a constante busca pelo reconhecimento e visibilidade dentro dos grupos de pesquisas tem estimulado a produção de atores conectados.

Outros estudos procuraram compreender mais de perto os benefícios e/ou implicações do processo de colaboração científica. Cross, Prusak e Parker (2004), por exemplo, ressaltam

que o diagnóstico preciso da rede contribui para a realização de intervenções seguras e precisas em determinada realidade. Além disso, possibilita a identificação de atores mais centrais, com maior conectividade e influência em relação aos demais (NEWMAN, 2003). Por sua vez, Lara e Lima (2009) enfatizam que a colaboração se torna mais produtiva quando ocorrem a interação e o relacionamento entre pesquisadores, uma vez que, além de aliviar o isolamento da própria atividade acadêmica, contribuem para a sinergia dos atores na condução de um projeto e a garantia saudável de investimentos de ordem socioemocional.

Alguns trabalhos evidenciam controvérsias, Teixeira et al. (2009), por exemplo, enfatizam que, em virtude dos estímulos provenientes das agências de fomentos e organismos internacionais para as pesquisas científicas colaborativas, houve um crescimento significativo da produção de inovações técnico-científicas. Isso contribuiu para alavancar o interesse pelos indicadores de produtividade das colaborações, sendo os mais utilizados nos estudos a análise de citações e a vinculação institucional de autores e coautores. Todavia, os autores se questionam se, de fato, as medições baseadas nos referidos indicadores têm proporcionado dimensionar os efeitos das colaborações científicas na produção efetiva de conhecimentos para a avaliação de iniciativas de pesquisa científica colaborativa.

Um ponto levantado é que a análise da citação não é uma métrica absoluta, tampouco possível de dimensionar os impactos das colaborações científicas no processo de produção do conhecimento, visto que a presença de múltiplos autores em um trabalho não pode ser compreendida de imediato como expressão de uma colaboração científica, pois é necessário que haja uma análise mais precisa das relações que levaram à citação de determinados autores, embora “a métrica da citação não deve ser de todo desconsiderada para o desenho de políticas de avaliação da pesquisa científica colaborativa” (TEIXEIRA et al., 2009, p. 231).

Bufrem (2010) também chama atenção para outras questões relacionadas à colaboração científica. Trata-se da necessidade de políticas e incentivos nacional.

Percebem-se, também, aspectos relacionados às políticas de fomento e incentivo à colaboração no campo da ciência e tecnologia, com especial destaque no cenário nacional. Pode-se afirmar, se analisado diacronicamente, que o tema colaboração científica não é novo, embora os desdobramentos dos estudos venham se diversificando e originando interfaces temáticas, entre as quais se apontam para este estudo, em análise preliminar, quatro vertentes: coautoria; redes de colaboração científica; tecnologia e colaboração científica e políticas de incentivo à colaboração científica. (BUFREM, 2010, p. 131)

“Além do significado dado pelos relacionamentos entre pares, questões estruturais emergem, fomentando explicações sobre como níveis sociais mais amplos condicionam as relações de coautoria” (ROSSONI; GRAEML, 2009, p. 228). Enfim, neste contexto podemos inferir o quão importante é analisar o campo científico como uma rede social, um entrelaçamento de fios e nós, visto que amplia o entendimento das relações entre pesquisadores como atividade social.

2.2.1 Os Fundamentos Estruturais da Análise de Redes Sociais

Como observado, as redes sociais são caracterizadas pelas relações estabelecidas por grupos de pessoas, organizações ou qualquer outro tipo de relacionamento em que possam ocorrer trocas simultâneas de informações e experiências. Por conseguinte, para Braga, Gomes e Ruediger (2008, p. 134), “a rede de colaboração formada para a produção de textos científicos de uma maneira geral é bastante ampla e transcende os limites institucionais”. Sendo assim, a Análise de Redes Sociais (ARS) vem sendo bastante utilizada por diversos pesquisadores, nos mais diferentes grupos sociais.

Na literatura internacional, observamos os estudos que compreenderam as dinâmicas de integração entre grupos socioétnicos (HALLINAN; WILLIAMS, 1989; HAI-JEONG; RODKIN; WILSON, 2011; KAWABATA; CRICK, 2011), na pesquisa organizacional (KHMELOV; HALLINAN, 1999; CARBONAI, 2009) dentre outros. No Brasil, Lavallo, Castello e Bichir (2007) identificaram os protagonistas na sociedade civil, a partir da centralidade de organizações civis na cidade de São Paulo. Teixeira e Verhine (2014) analisaram as interferências no campo de conhecimento das políticas públicas para melhoria da qualidade da educação, tendo em vista o processo de mudança organizacional em sistemas educacionais. Oliveira (2011) estudou a dinâmica das redes em nanotecnologia e, por sua vez, Carbonai e Colvero (2014) propuseram uma análise das redes sociais de alunos das primeiras classes do ensino médio, suas relações familiares e origem social.

Sabe-se que o conceito de rede está atrelado à noção de conexão, ou seja, à ideia de que cada ator possui laços relacionais estabelecidos com outros atores, podendo estes laços ser fortes ou fracos, poucos ou muitos. As redes são permeadas pelo capital social, que podemos considerar como sendo um conjunto de recursos coletivos associados a uma determinada rede que permite a interação entre os grupos sociais (MARTELELO; SILVA, 2004). Cada indivíduo

pode representar diversos papéis, sejam eles sociais ou estruturais. Nesse sentido, sobre a origem da metodologia da ARS, Mendes e Neves (2006, p. 5) vão frisar que

[...] se baseia nos fundamentos teóricos das redes sociais, correlacionando conceitos sociológicos e matemáticos para criar grafos e possibilitar a análise dos dados, que cria diversas medidas estruturais (coesão, densidade, centralidade, clusters e outros) utilizadas para confirmar as suposições do analista de rede. Esse instrumento pode ser combinado com *softwares* que materializam, no mundo real, as relações sociais.

Na concepção de Mizuchi⁵ (2006, p. 73), “a análise de redes é um tipo de sociologia estrutural que se baseia numa noção clara dos efeitos das relações sociais sobre o comportamento individual e grupal”. Ou seja, o principal eixo da ARS está nas relações que determinados indivíduos estabelecem com outros participantes, não o foco nos atributos individuais como apregoou por muito tempo a abordagem tradicional das ciências sociais. A ideia da ARS reside nos dados relacionais (conexões ou laços), na troca entre objetos dos mais variados (WASSERMAN; FAUST, 1994; HANNEMAN; RIDDLE, 2005). Para Fazito (2002, p. 11), este é um dos motivos pelos quais a ARS restringe-se à “aplicação de diversos modelos estatísticos que supõem a independência quanto à ocorrência e distribuição dos eventos em uma população”, ficando clara a interdependência entre os atores e suas interações.

Ao se reportar ao clássico estudo publicado em 1973 por Granovetter, Bufremn (2010) afirma que a ARS só poderá cumprir seu papel como ferramenta eficaz na análise da vida social, a partir da observação cuidadosa da dinâmica do problema ao qual se insiste em solucionar, desligando-se de análises estáticas em um ponto do tempo para a busca sistemática do funcionamento dos sistemas. Braga, Gomes e Ruediger (2008, p. 134) afirmam que

A análise das redes sociais desenvolveu-se a partir dos conceitos estruturais do antropólogo Radcliffe-Brown. Em 1930-70, um número crescente de antropólogos sociais e de sociólogos começou a trabalhar sobre os conceitos de “estrutura social” de Radcliffe-Brown e tentar decifrar as metáforas da vida social por ele utilizadas. Dessas metáforas, sobressaiu-se a da “rede social”; os pesquisadores começaram a investigar a “densidade” e a “textura” das redes sociais estudadas. A partir da década de 1950, um grupo pequeno de especialistas deu início à conceituação, com maior propriedade, da tradução dessas metáforas, e, a partir de 1970, diversas técnicas de

⁵A sociologia estrutural é uma abordagem segundo a qual estruturas sociais, restrições e oportunidades são vistas como afetando mais o comportamento humano do que as normas culturais ou outras condições subjetivas. As raízes clássicas da sociologia estrutural são encontradas em Durkheim, Marx e (especialmente) Simmel. A influência deste último sobre a sociologia estrutural decorre de sua preocupação com as propriedades formais da vida social. Para Simmel, certas relações sociais seguiram padrões que assumiram características semelhantes em uma ampla gama de contextos. Em qualquer situação que envolva três agentes, por exemplo, um agente será bem-sucedido na medida em que possa explorar um conflito entre os outros dois. Esse padrão pode ocorrer entre pessoas, organizações e até países. Para Simmel, as formas e padrões das relações sociais eram mais importantes do que seu conteúdo (MIZRUCHI, 2006, p. 73).

trabalho e de aplicações especiais apareceram. Dessas pesquisas emergiram os conceitos-chave da análise das redes sociais.

Hayashi *et al.* (2012) salientam que as redes de colaboração científicas constituem uma das aplicações mais comuns da ARS para se conhecer os padrões e desempenho dos atores de uma determinada comunidade, pois “uma rede de colaboração é uma rede na qual os nós são pesquisadores, e há conexão entre eles sempre que partilham a autoria de um trabalho científico” (p. 287). Desse modo, confirmam a origem das redes pautada na psicologia e nas ciências sociais, mas alertam que, diferentemente do que abordam alguns estudos, a ARS não tem o objetivo de focar os atributos do objeto de estudo (mas não os despreza), pelo contrário, a visão holística das interações desse objeto é condição primordial para a análise das redes. “Os teóricos das redes rejeitam a noção de que as pessoas são combinações de atributos, ou de que as instituições são entidades estáticas com limites claramente definidos” (MIZRUCHI, 2006, p. 73). Isto é, ainda de acordo com Mizruchi (2006), o princípio para a análise das redes está associado ao conteúdo das relações que é determinado pela própria estrutura social, pois “as redes concretas de relações sociais [...] incorporam e transcendem organizações e instituições convencionais” (p. 73).

Além disso, cabe destacar que atualmente são muitos os estudos que procuram incluir em sua metodologia a ARS. Entretanto, Mizruchi (2006) evidencia três questões em que a abordagem tem causado controvérsia: i) a relação entre a análise de redes e a teoria da escolha racional em que ponto de divergência está nos determinantes do comportamento, ou seja, “as pessoas podem se comportar de acordo com as normas não por as terem interiorizado, mas porque temem as sanções a que poderiam estar sujeitas se as infringissem” (p. 78); ii) o papel das normas e da cultura, na qual a abordagem estruturalista recomenda aos pesquisadores considerarem aspectos do mundo social, ainda pouco estudado; e iii) a questão da agência humana enfatizada pelos teóricos estruturalistas como “afetada por restrições e oportunidades” (p. 81).

Por sua vez, Erdős e Rényi (1959, 1960) realizaram estudos, a partir de ligações aleatórias, estabelecidas entre os nós de uma rede e constataram a possibilidade de todos os nós manterem relações entre si, conhecida como rede randômica de baixo diâmetro e coeficiente de agrupamento. Anos depois, Watts e Strogatz (1998) começam a focar os estudos em um modelo de geração de um pequeno número de ligações também aleatórias, mas agora com elevado coeficiente agrupamento: as denominadas redes do tipo mundo pequeno (“*small-world*”).

Em seguida, Albert e Barabási (2002) salientam que a probabilidade de um nó, com maior número de ligações, receber novas ligações é bem maior, uma vez que os nós entrantes estariam associados a nós já existentes por regras de preferência (“*preferential attachment*”). Nas palavras de Brandão, Silva e Parreiras (2007, p. 3):

Neste modelo, a distribuição dos graus da rede tende a seguir uma lei de potência onde um número muito pequeno de nós possui muitas ligações (alto “*degreecentrality*”) e um grande número de nós possui pouquíssimas ligações (baixo “*degreecentrality*”). Tal modelo é considerado um modelo “*power-law*” justamente pelo fato de produzir uma distribuição de graus que segue uma lei de potência. As redes que seguem essa distribuição são conhecidas como redes livres de escala (“*scalefreenetworks*”).

Ainda em relação ao fenômeno dos mundos pequenos, Braga, Gomes e Ruediger (2008, p. 142) enfatizam que estes têm despertado o interesse em diversos pesquisadores, dentre eles, Milgram (1967, *apud* Watts, 1999), quando afirma que realizou

[...] a primeira abordagem experimental desse problema, por meio do envio de uma série de cartas rastreáveis de pontos de origem situados no Kansas e em Nebraska para um ou dois destinatários em Boston. Essas cartas só poderiam ser enviadas para pessoas que os remetentes conhecessem pelo primeiro nome e deveriam ser reenviadas por esses destinatários da mesma forma exigida para os primeiros remetentes. Milgram conseguiu rastrear tanto as características demográficas quanto as das pessoas que participaram desse experimento. Os resultados indicaram que havia um comprimento médio da cadeia entre correspondentes de aproximadamente seis, o que deu suporte à noção dos “*seis graus de separação*”, que até hoje nos surpreende, porque a construção consciente dessas cadeias de intermediários é muito difícil de ser realizada.

Ainda no que diz respeito às redes de colaboração entre cientistas, Newman (2001) constrói redes de coautoria para o período de 1995 a 1999, a partir de grandes bases de dados americanas, algumas com mais de 2 milhões de artigos. Os resultados evidenciam as redes do tipo “*small-worlds*” (“*small-worlds*”), ou seja, dois cientistas escolhidos aleatoriamente estão separados por um pequeno número de passos e a presença de *clusters*. Uma conclusão importante, especialmente para informar os formuladores de política científica, é que a ciência funciona bem quando a comunidade de pesquisadores é densamente conectada.

Contudo, Azevedo e Rodriguez (2012) afirmam que a ARS tem se constituído em um método de análise bastante utilizado pela comunidade científica em análises sociais, na descrição de fenômenos empíricos em que a interação dos agentes se dá em determinados contextos sociais, aplicada “ao estudo das relações entre entidades e objetos de qualquer natureza” (BALANCIERI, 2004, p. 25). Para outros, Oliveira e Grácio (2008, p. 2), “o conceito

de análise de rede social desenvolveu-se a partir de uma confluência da teoria social com a metodologia matemática, estatística e computacional”.

Não há dúvidas: a ARS constituiu-se, ao longo dos tempos, em uma metodologia eficaz para compreensão de problemas complexos, a partir da integração entre estrutura social e ação dos indivíduos. Balancieri (2004, p. 26) discorre ainda que

A análise de redes sociais estabelece um novo paradigma na pesquisa sobre a estrutura social. Para estudar como os comportamentos ou as opiniões dos indivíduos dependem das estruturas nas quais eles se inserem, a unidade de análise não está nos atributos individuais (classe, sexo, idade, gênero), mas sim no conjunto de relações que os indivíduos estabelecem através das suas interações com os outros. A estrutura é apreendida concretamente como uma rede de relações e de limitações que pesa sobre as escolhas, as orientações, os comportamentos, as opiniões dos indivíduos.

Diante disso, o Quadro 5 evidencia algumas terminologias importantes, envolvidas na construção e análise das redes de colaboração.

Quadro 5 - Terminologias envolvidas na ARS

Terminologias	Definições
Ator(es)	Entidade participante ou não dos processos, podendo ser representada por uma unidade coletiva, corporativa ou individual.
Laço Relacional	Também denominado simplesmente laço ou ligação (<i>linkage</i>), estabelece a ligação entre pares de atores, configurando a transferência recursos (materiais ou não) ou outro tipo de interação.
Relação	Constitui-se por um conjunto de laços relacionais da mesma classificação, possuindo propriedades particulares a depender do seu direcionamento (direcionais e não direcionais, quando a relação é recíproca) e de sua valoração (dicotômicas, que existem ou não, ou valoradas, assumindo valores discretos ou contínuos).
Subgrupo	Está associado a um subconjunto de atores, com suas inúmeras possibilidades de relacionamentos.
Redes de modo duplo	Quando apresentam dois conjuntos distintos com atributos característicos. Também conhecidas como Redes de Afiliação quando reúnem um conjunto de atores, em determinados eventos ou atividades.
Grupo	Conjunto finito que engloba todos os atores para os quais os laços de determinado tipo foram mensurados.
Díades e Tríades	São unidades de análise de dois e três atores, com seus laços de relacionamentos.
Cliques	O conjunto de ligações entre autores forma os nós, que, quando conectados, recebem o nome de Cliques, sendo assim possível se obter o cálculo da <i>centralidade</i> e/ou <i>densidade</i> de um determinado autor.
Grafo	O Grafo é a representação gráfica das ligações, sendo composto por um conjunto de nós e linhas que ligam estes nós. Os cálculos entre nós e distanciamento entre eles é chamado de <i>distâncias geodésicas</i> .

Fonte: Baseado em Marteleto, 2001; Freitas e Pereira, 2004; Balancieri, 2004; Matheus e Silva, 2006.

De acordo com Wasserman e Faust (1994), na ARS, existem elementos importantes que devem ser considerados para compreensão da dinâmica de seu funcionamento, a saber: i) *os nós* – pontos ou atores presentes nas redes; ii) *as posições* – são as localizações relativas dos

atores; iii) *as ligações* – possibilitam a determinação do grau de densidade da rede; iv) *os fluxos* - tangíveis ou não - indicam a troca de recursos, informações, bens, serviços e contatos em uma rede. Além disso, para se identificar a estrutura e as relações de uma rede, os autores recomendam observar, dentre outras coisas, seu tamanho, a densidade, os subgrupos, o grau de centralidade ou prestígio e, por extensão, as forças de ligações entre os atores.

O conhecimento das terminologias que envolvem a análise das redes contribuiu para a devida compreensão das medidas fornecidas pelos grafos, visto que tais medidas possuem representações em fórmula matemática. É válido ressaltar, ainda, que, dentre estes conceitos, a *centralidade* é aquela que fornece informações importantes referentes à posição de um indivíduo em relação aos outros, ou seja, considerando-se como medida a quantidade de elos que se colocam entre eles (MARTELETO, 2001). Nesta pesquisa, a medida de centralidade merece um destaque importante, uma vez que procuraremos identificar as relações de trocas e de informações estabelecidas pelos atores mais produtivos e melhor posicionados em rede, em torno da temática política e gestão da educação.

A medida de centralidade está associada aos laços por meio dos quais o ator (nó) principal da rede social se relaciona com os demais atores, isto é, identifica o autor mais importante, aquele que, de alguma maneira, detém um poder de dominação em relação aos demais e revela mais condições para assumir a sua liderança, pela qual as trocas de informações e experiências se acentuam para o bom andamento das pesquisas.

Ainda de acordo com Marteleto (2001), o ator que se encontra em centralidade na rede, com maior número de ligações, pode estar em posição vantajosa. Para Hanneman (2001), esta quantidade superior de ligações, apresentadas por determinado ator, fornece indícios de que o mesmo possui formas alternativas para a tomada de decisão e uso dos recursos que lhe são oferecidos, bem como satisfazer suas necessidades sem depender plenamente dos outros membros do grupo. Em contrapartida, Marteleto (2001) alerta que atores com poucas relações diretas podem estar bem posicionados em rede, em virtude da dinamização das relações e da maximização dos contatos.

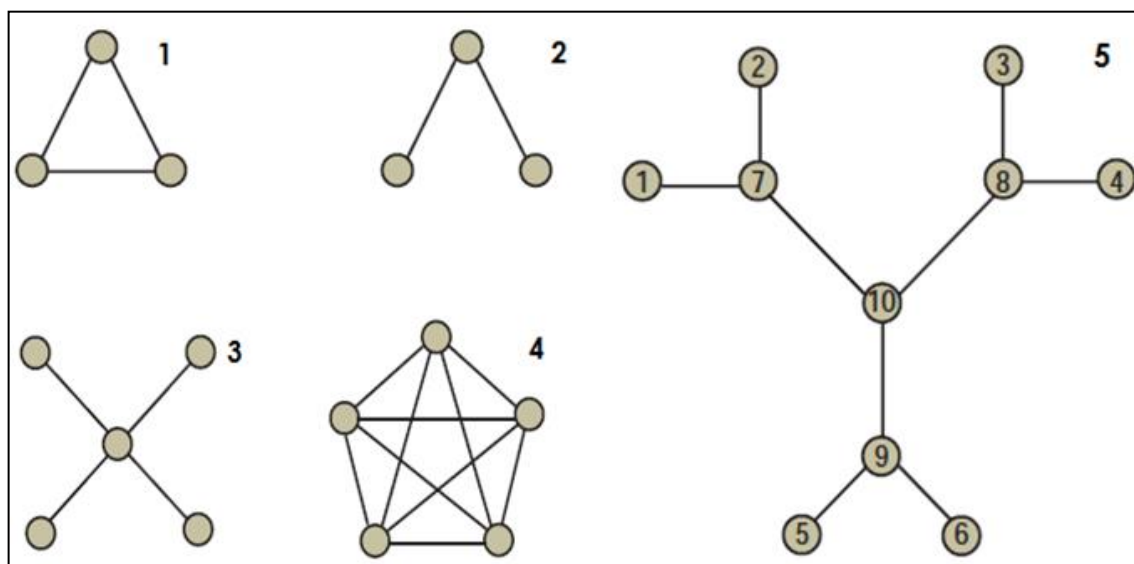
Alguns autores consideram que a centralidade é um recurso sociológico sem uma definição congruente (Gómes et al., 2003), pois há diversos atores que, embora se apresentem em tal posição em campo, encontram-se em função intermediária em suas comunicações. Outros abordam que é importante considerar tanto os vínculos diretos, quanto os de caráter indireto na interpretação do posicionamento dos atores em redes, para que se possam analisar as posições estratégicas que cada um ocupa (WASSERMAN; FAUST, 1994), uma vez que a

centralidade não se configura como um atributo ou posse dos atores em si (SCOTT, 2000), mas sim como capacidade de ação, escolhas e autonomia (HAWE; WEBSTER; SHIELL, 2004).

Nesse sentido, Tomaél e Marteleto (2006, p. 77-78) descrevem que o cálculo utilizado para medir a centralidade na ARS adquire diversas formas, cada uma com suas particularidades, a saber: i) centralidade de informação (*information centrality*) - usa uma combinação que analisa todos os caminhos entre os atores; ii) centralidade de grau (*degree centrality*) - o número de contatos diretos que um ator mantém em uma rede, vale dizer, é o que mede o nível de comunicação de um ator; iii) centralidade de intermediação (*betweenness centrality*) - considera um ator como meio para alcançar outros atores, visto que ele está posicionado nos caminhos geodésicos entre outros pares de atores na rede; iv) centralidade de proximidade (*closeness centrality*) - analisa todos os caminhos possíveis para o contato entre os atores, ampliando a medida de centralidade de intermediação, que analisa apenas o menor caminho (geodésico) entre atores.

Na Figura 3, Mizruchi (2006) observa a estrutura de algumas redes que demonstram a centralidade de seus atores.

Figura 3 - Estrutura de Redes e Centralidade



Fonte: Adaptado de Mizruchi (2006, p. 73).

Nas estruturas 1 e 2, apresentam-se dois tipos de tríades. O grafo 1 exemplifica uma tríade fechada em que cada ator se conecta com os outros dois, ao contrário de 2 (hierárquica) que ocupa posição privilegiada entre os membros da rede e dispõe de benefícios de qualquer natureza. Nos grafos 3 e 4, apresentam-se algumas estruturas clássicas com caráter hierárquico e não hierárquico de cinco agentes. Em 3, estrutura hierárquica, em formato de “roda”, o ator

central controla o fluxo de informações entre qualquer par rede. Na estrutura 4, (não hierarquizada), considerada como “subgráfico máximo completo”, todos os membros se comunicam.

Sendo assim, a estrutura hierárquica (grafo 3) apresenta maior grau de centralização. No grafo 5, verifica-se a situação de uma estrutura de acesso restrito em que o ator 10 possui centralidade e poder em relação aos demais. Mizruchi (2006, p. 75) alerta, entretanto, para a ideia de que, embora estes dois conceitos estejam relacionados, sua associação ainda é bastante complexa, pois é possível que os atores 7, 8 e 9, com elevada centralidade “local”, exerçam um poder de influência bem maior que um ator com elevada centralidade “global, como é o caso do ator 10.

Para Meadows (1999), a estrutura hierárquica apresenta alguns problemas, muitos dos quais ligados às relações e aos padrões de comunicação entre atores.

Normalmente ela tem forma de estrela, em que o líder do grupo é o principal fornecedor de informações, ou a forma de árvore, em que o líder ocupa o ponto mais alto. Essa é a forma eficiente de divulgação de informações, porém os membros dos grupos (exceto o líder) normalmente se sentem menos felizes com esse tipo de transferência de informação do que com uma rede mais densamente conectada. Os problemas resultantes podem refletir-se nas disputas que eclodem dentro de grandes grupos de pesquisa. (MEADOWS, 1999, p. 143)

Outra possibilidade oferecida pela referida metodologia, é a identificação de redes egocêntricas, uma vez que este tipo de análise evidencia as relações entre atores com foco em uma população pré-determinada. A partir dos estudos desenvolvidos por Wellman (1992) e Hanneman e Riddle (2005), Di Chiara et al. (2006, p. 4) estabelece que

A análise das redes sociais egocêntricas tem como objetivos descrever e posicionar as variações entre os indivíduos e verificar a maneira como eles se relacionam em uma estrutura social mais restrita. Para o alcance desses objetivos, segundo esses autores, é preciso compreender alguns conceitos como de ego e de “alters” (vizinhança). O “ego” é um “nó” focal individual e uma rede pode ter vários egos se tiver igualmente vários “nós”, entendendo esses egos como atores (pessoas, grupos, organizações entre outras estruturas sociais). Existem “alters” “in” e “out”. Nos “out” estão incluídos todos os atores cujas ligações são direcionadas ao ego da rede. No “in”, os atores que emitem ligações diretas ao ego. Mas, [os autores] admitem também a definição de “alters” como aqueles atores com os quais o ego mantém vínculos recíprocos. Os “alters” são definidos, portanto, como uma coleção de egos e de todos os “nós” aos quais o ego analisado tem conexão e são eles que definem os limites das redes do ego.

Ao realizar pesquisa em redes de coautoria científica no Programa de Pós-Graduação em Geociência da UFRGS, com vistas a identificar os elementos que influenciam a evolução estrutural das redes de colaboração entre os pesquisadores vinculados a um determinado grupo de pesquisa ligado ao referido programa, entre 1998 e 2006, Lima (2009) refuta a hipótese de

que quanto maior for o número de vínculos com diferentes grupos de pesquisa, mais privilegiada seria a posição do ator na rede, uma vez que se acreditava que esta posição tenderia a ser mantida ao longo dos anos. O estudo constatou que, embora exista uma correlação positiva e significativa entre atributos e medidas de centralidade, que representam a estrutura da rede, o grau de correlação entre grupo de pesquisa e medidas de centralidade acabou não tendo correlação entre os atributos linha de pesquisa, projetos de pesquisa e as medidas de centralidade no período correspondente. Isso porque, tanto as linhas quanto os projetos possuem maior influência que os grupos de pesquisa, ainda que todos os atributos analisados contribuam significativamente para a evolução estrutural das redes.

Balancieri et al. (2005) também chamam atenção para o fato e contribuem, primeiramente, realizando um histórico de redes de colaboração científica, para, então, analisarem as redes que podem ser revisitadas à luz das novas TICs, dentre elas, sistemas de conhecimento no âmbito da Plataforma Lattes, uma vez que é possível executar análise de redes com grande volume de dados e criar novas formas de análise por meio das TICs. Para os autores, “no âmbito das redes de cooperação, interessam particularmente as camadas da arquitetura Lattes em que se encontram sistemas, algoritmos e metodologias dedicados à gestão e geração de conhecimento” (p. 70). Desta forma, a Plataforma Lattes, enquanto arquitetura de informações em CT&I, desenvolvida para o CNPq, torna-se imprescindível para gerir atividades de fomento e interligar os diversos atores ao sistema nacional de inovação do país.

Diante disso, é possível considerar que a aplicação das TICs às redes de pesquisas contribui para conhecer o que está imbricado nos relacionamentos entre pesquisadores, visualizar novas formas de cooperação técnico-científica e, principalmente, abrir novas possibilidades para tomada de decisão no fomento a pesquisas. “As informações e recursos viabilizados pelas novas TICs ainda não fazem parte dos processos de gestão da C&T” (BALANCIERI et al, 2005, p. 76), mas a frequência de aplicação dessas tecnologias às redes de pesquisas pode acabar alterando esse quadro e promovendo maior facilidade de cooperação entre os grupos, para melhor planejamento de suas ações e financiamento junto às agências de fomento.

Outrossim, Meadows (1999) realiza diversas considerações a respeito do acesso adequado às TICs e, após questionar: “qual seria a motivação que levaria os cientistas a utilizá-las?” Chegou às seguintes conclusões, com base em dois fatores capitais: curiosidade intelectual e expectativa da carreira. Ou seja,

Um número crescente de temas de pesquisa não pode mais ser investigado de modo adequado sem o emprego da tecnologia da informação. Parte do motivo disso está em que simplesmente há uma quantidade excessiva de informações em circulação para que se possa processá-la de outra forma. [...] a tecnologia da informação está descortinando novas oportunidades de pesquisa. (MEADOWS, 1999, p. 112)

Por sua vez, o estudo realizado por Silva *et al* (2006), a partir do Sistema Eletrônico de Currículos da Plataforma Lattes, buscou evidenciar a forma como as técnicas de ARS se aplicavam aos problemas da Ciência da Informação (CI), bem como procurou destacar a importância desta metodologia no fornecimento de resultados empíricos, com base nas publicações e redes de coautoria entre os professores do Programa de Pós-Graduação em CI da UFMG. Os achados desta pesquisa sinalizam o aumento na produção em virtude da contribuição dos professores, seguido do aumento significativo de colaboradores (4 vezes) em uma taxa maior que a do total de artigos (2,5 vezes), enquanto foram multiplicados por 30 aqueles com alunos orientandos.

As redes cooperativas de pesquisa formadas por política pública desenvolvida pelo governo do Estado de Minas Gerais foram foco de estudos realizados por Lopes e Judice (2010), com a finalidade de incentivar e fomentar a pesquisa, a inovação científica e a tecnológica, ao passo que identificavam a contribuição e os resultados dessas redes cooperativas relacionadas à biotecnologia mineira. O estudo constatou que a cooperação em pesquisa permitiu a formação de parcerias com órgãos federais que veem nos grupos a oportunidade de financiamento otimizado no país, proporcionando uma melhoria da competência científica e tecnológica local. Esta se constitui uma das motivações para os pesquisadores que, atrelados aos seus centros de pesquisas universitárias, procuram atuar em redes e compartilhar conhecimentos para produção científica.

Otte e Rousseau (2002) e Borgatti e Foster (2003) detectaram um crescimento exponencial do número de publicações a partir do início dos anos 1970. Kretschmer (2004) usa a ARS e as demais informações bibliométricas (produção e produtividade) para definir os atributos dos autores e analisar a posição na rede daqueles com os mesmos atributos. Este autor, em especial, chama a atenção para a importância dos resultados desse tipo de pesquisa como insumo para a política científica e enfatiza que os resultados reforçam a necessidade de se compreender os aspectos sociológicos e de poder subjacentes às redes de pesquisadores.

Sobre a dinâmica dos grupos de pesquisadores, Yoshikane e Kageura (2004) usam a ARS para estudar a estrutura de cooperação entre pesquisadores japoneses de quatro áreas (engenharia elétrica, processamento de dados, bioquímica e polímeros). Eles constatam o crescimento relativo do número de artigos produzidos em coautoria, assim como no número de

autores por artigo, frutos da crescente interdisciplinaridade das áreas, com impactos significativos sobre as redes de cooperação. Recomendam, como resultado adicional, que a dinâmica das redes deve ser acompanhada pelos responsáveis pela política científica.

De um modo geral, a literatura científica tem revelado diversos estudos empíricos realizados com intuito de compreender a dinâmica das redes de colaboração em inúmeras áreas do conhecimento. No Brasil, além dos estudos de Dudziak (2003, 2010), outras pesquisas enfocaram as competências informacionais, dentre os quais, os de Marteleto (2001), Belluzzo (2004), Belluzzo, Kobayashi e Feres (2004), Campello e Abreu (2005) e Miranda (2004, 2006), Matheus e Silva (2006), de redes de colaboração científica (PARREIRAS et al. 2006; SILVA et al. 2006) e de interdisciplinaridade (SILVA et al. 2006a) e, ainda, estudos métricos em CI foram realizados por Oliveira e Grácio (2008).

Dentre outras pesquisas, é válido ressaltar a de Danuello e Oliveira (2012) que buscaram não só identificar os programas de pós-graduação em Fonoaudiologia no Brasil, como também apresentar a produção dos docentes em relação às tipologias documentais e sua evolução da produção até o ano 2011. Guimarães et al. (2009) trabalharam sobre a influência de relações acadêmicas e de atributos de programas brasileiros de pós-graduação em administração, enquanto que Gazda e Quandt (2010) estudaram a colaboração interinstitucional em pesquisa no Brasil a partir de tendências em artigos na área de gestão da inovação. Os estudos das ARS apontam também contribuições para o campo da saúde, como evidenciado na pesquisa de Mangia e Muramoto (2005), em que acreditam proporcionar a sustentabilidade da vida cotidiana de pessoas com transtornos mentais severos fora dos circuitos psiquiátricos de dependência.

Silva et al. (2012) mapearam as redes de colaboração científica, em periódicos, dos docentes vinculados aos programas de Pós-Graduação em Contabilidade, no triênio 2007-2009, identificando a quantidade de atores, vínculos, interações e grau de centralização das redes de colaboração dos programas. Soares, Souza e Moura (2010) identificaram padrões de produção científica em oito revistas de ciência política e sociologia do Brasil.

A coautoria tem sido usada por diversos pesquisadores como medida da colaboração científica entre grupos de pesquisadores ou instituições de um mesmo país ou como colaboração em nível internacional. A análise da estrutura das redes de coautoria científica, particularmente, tem recebido atenção em diversos estudos recentes, apontando para uma interdisciplinaridade inerente à temática. Silva et al. (2006), em seu estudo, analisam a rede de coautoria em um programa de pós-graduação em Ciência da Informação, da Universidade Federal de Minas

Gerais. Hayashi, Hayashi e Lima (2008) identificaram as redes de colaboração científica entre pesquisadores da área de Educação Especial que estabeleceram relações de coautoria entre si e com outros pesquisadores do país e do exterior, bem como a interface com a Fonoaudiologia (HAYASHI et al., 2012). Diante das possibilidades interdisciplinares que envolvem a análise das redes, os autores apontam um ponto relevante para estes tipos de estudos, que é a

[...] possibilidade de mapear a interface entre áreas de conhecimento com vistas a sinalizar novos rumos de investigações conjuntas; relacionar as temáticas e o corpo teórico envolvido; identificar dinâmica prevalecente nas redes de colaboração e, sobretudo, apontar questões que interessam às áreas de interface, mas que ainda necessitam de estudos mais aprofundados ou de outros enfoques teórico-metodológicos. (HAYASHI *et al.*, 2012, p. 286)

Estudos de coautorias também têm sido desenvolvidos por Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2013) que esclarecem que representam apenas uma faceta ou indicador do processo colaborativo e de articulação das relações sociais na comunidade científica, pois as colaborações não se reverterem, necessariamente, em publicações em coautoria, embora sejam fundamentais para articulações de pesquisadores dentro da comunidade científica.

Além disso, Wang et al. (2005) alertam para ideia de que, embora a coautoria seja um indicador imperfeito, nos trabalhos de redes de colaboração científicas, é bastante utilizada como medida quantitativa em sua contabilização. O emprego da estruturação das coautorias em redes sociais, de acordo com Oliveira e Grácio (2008, p. 36), iniciou-se “na Espanha e EUA com estudos para formar as relações de cooperação científica em formato de rede, a partir dos indivíduos, dos grupos e das instituições, dentro do mesmo país ou internacionalmente”.

É importante, por fim, percebermos como a disseminação do conhecimento está presente e se propaga no campo acadêmico-científico de forma a contribuir efetivamente para as relações já existentes e para outras que ainda estão se consolidando, a partir da formação estrutural das redes, pois a colaboração não se caracteriza apenas pelo trabalho em equipe. Ela se efetiva por meio de objetivos comuns, na redefinição do processo de produção de seus membros e na busca da melhor solução para reconciliar propósitos, valores e atividades científicas.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE ELITE E GRUPOS DE REFERÊNCIAS NO CAMPO CIENTÍFICO

Nesse capítulo, interessa-nos a utilização do termo “elites acadêmicas” como produtoras legítimas de conhecimento científico, mas, para isso, é importante observar os diversos contextos em que os primeiros estudos sobre as elites - políticas, sociais, econômicas etc. – surgiram, para o entendimento da posição de determinados agentes dotados de recursos e prestígios científicos. Por sua forte influência, os grupos de referências do campo científico têm, por delegação, conduzir seus pares aos espaços delimitados do mundo social que melhor lhe concedam notoriedade. Sendo assim, tendo por base a teoria do campo científico de Pierre Bourdieu, torna-se necessário identificar de que maneira o fazer sociológico deste pesquisador nos fornece indícios importantes para análise do campo da Política e Gestão da Educação.

3.1 CONTEXTOS DETERMINADOS PELA FORMAÇÃO DE ELITE⁶

A existência e permanência de grupos e minorias de referência, que exercem influência sobre a vida social dos indivíduos, têm sido, cada vez mais, alvo de estudos na Sociologia. Entretanto, a existência desses grupos organizados é tão antiga que remota a própria História, ou tão novas quanto o surgimento da máquina. “O termo ‘elite’ vem do latim *eligere*, que significa ‘escolher’. O uso o consagrou como ‘a nata’, ‘a fina flor’ de uma nação, de uma cultura, de um grupo etário, aplicando-a também às pessoas que ocupam altas posições sociais” (KELLER, 1967, p. 14). No século XVII, na França, o uso da palavra passou a ter sentido mais amplo, estendendo-se a tudo o que era excelente. Logo depois, passa a ser ressignificado pelas

⁶ O termo “elite” é frequentemente utilizado no singular ou no plural, refletindo a polissemia de um termo que veicula nações distintas. “O singular e o plural sobrepõem-se com frequência – mas nem sempre – a uma distinção entre excelência e preeminência” (COENEN-HUTHER, 2013, p. 13). Contudo, a expressão usada no singular representa uma oposição entre os que são melhores no seu domínio de atividade e os que não se distinguem da grande massa dos seus semelhantes.

ciências sociais, atribuindo-se a ele uma conotação mais substantivada, nos moldes da “excelência”, isto é, de forma geral, as elites se caracterizam por um grupo que exerce posições de destaque, em qualquer sociedade.

Três razões diferentes foram apresentadas para justificar por que as elites devem continuar sendo minorias: as características estruturais das organizações hierárquicas; a busca de atributos desejáveis, que são, por definição, raros; e a necessidade de comunicação rápida, que limite o tamanho das partes que se comunicam; neste caso, das elites (KELLER, 1967, p. 87).

Desta forma, o termo elite poderia ser entendido como expressão de qualquer sistema de minorias especializadas, vinculadas entre si e com a ordem social, econômica e política existente. A partir do instante em que a elite não é determinada objetivamente em consequência do seu papel no interior do modo de produção, torna-se necessário um valor externo que permita distingui-la dos outros segmentos da sociedade que, embora facilmente caracterizáveis, não constituem elites.

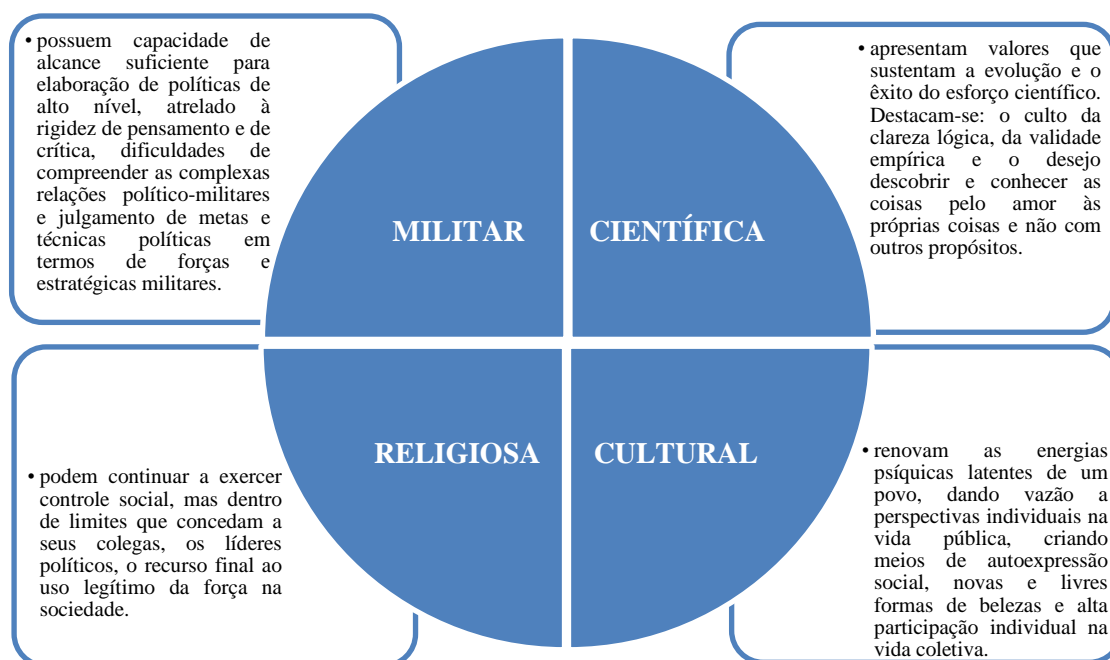
A inserção e manutenção do indivíduo no interior das elites dependem de uma melhor compreensão pessoal do funcionamento dessa resultante. A possibilidade de reprodução de cada modelo de formação de elites dá-se através de uma articulação entre ações de convencimento e a distribuição de prêmios e castigos que objetivam, em última instância, a estabilizá-lo no tempo. A sobrevivência política de uma elite, portanto, consiste em viabilizar a aceitação mais ou menos consensual de um critério de legitimação do acesso diferenciado aos bens materiais e simbólicos produzidos coletivamente, de forma que a distribuição assimétrica de oportunidades de vida mostre-se como algo minimamente justo (GUTIERREZ, 2005).

O clássico trabalho “*O destino das elites*”, publicado em 1967 por Suzanne Keller, traz à tona os estudos das elites nas sociedades industriais. A autora, contemporânea de Robert Merton, e que o cita nos agradecimentos da referida obra por suas contribuições, defende a tese de que diversas elites podem despertar atenção momentânea, mas apenas algumas exercem impacto social geral e têm o poder duradouro. É nesta última característica que reside o que define como sendo as “elites estratégicas”, compreendidas tanto por líderes políticos, econômicos e militares, como também no campo moral, cultural e científico. Mais adiante, Keller (1967, p. 31) insinua que “a qualificação de estratégica não depende de atividades específicas da elite, mas sim do raio de ação dessas atividades, isto é, de quantos membros da sociedade são por ela atingidos e de que maneira o são”, e complementa:

As elites estratégicas, a nosso ver, consistem naquela minoria de indivíduos que têm a responsabilidade de manter em perfeitas condições de funcionamento a sociedade, como sistema organizado que é, de maneira a poder enfrentar e superar as perenes crises coletivas que ocorrem. Essa minoria pode ocupar posições sociais específicas, pode concentrar em um ou vários pontos, pode ter uma atuação satisfatória, deficiente ou excelente; seja como for, as elites estratégicas existem e permanecem, porque tem funções sociais precípuas a exercer, é só por isso. (KELLER, 1967, p. 35)

Keller (1967) segue apresentando o impacto da diferenciação funcional e da especialização das elites estratégicas (militar, científica, religiosa e cultural) sobre a ordem moral e assinala a contribuição específica de cada uma para cultura (Figura 4).

Figura 4 - Diferenciação moral entre elites



Fonte: Elaborado com base em Keller (1967)

De todo modo, é importante compreendermos as teorias empreendidas por inúmeros intelectuais que buscaram evidenciar a complexidade desse tema. Quase em sua totalidade, os estudos realizados acerca das elites tiveram como amparo teórico as teorias desenvolvidas por Pareto e Mosca, mas é válido salientar que, por si só, não foram suficientes para assegurar o livre caminhar de nós pesquisadores, pois ainda nos encontramos em uma vereda epistemológica até agora não muito delimitada. Aristóteles, Pareto e Mosca defendem, por exemplo, a escolha de uma única elite: a elite política e governante como socialmente decisiva por sua importância histórica e social. Já Saint-Simon, Karl Mannheim e Raymond Aron acreditam na coexistência de várias elites que partilham de seus ideais, poderes e recompensas.

Vejamos a seguir algumas obras igualmente clássicas, cujos problemas se aproximam das preocupações que guiam esse trabalho.

Quadro 6- Principais estudos realizados sobre as Elites

<p>Obra: <i>Politics</i> (1941)</p> <p>O Estado como instrumento destinado ao alcance dos objetivos coletivos, feito por homens extraordinários que proporcionavam o bem-estar moral e material da comunidade, em prol de uma vida melhor.</p>	ARISTÓTELES
<p>Obra: <i>Oeuvres Choisis</i> (1839)</p> <p>Quem comanda são os mais capazes na ciência e na indústria, ou seja, a sociedade é um sistema hierárquico a ser supervisionado por homens capazes e experimentados, sob as forças do controle social.</p>	SAINT-SIMON
<p>Obras: <i>The Maind and Society</i> (Pareto, 1935) e <i>The Ruling Class</i> (Mosca, 1939)</p> <p>De opiniões contrárias, ambos expressam ideias semelhantes a respeito da natureza e do papel das elites na sociedade. Para os autores, existem tantas elites quanto forem os diferentes grupos ocupacionais.</p>	PARETO e MOSCA
<p>Obra: <i>Man and Society in a Age of Reconstruction</i> (1946)</p> <p>Fundamenta dois tipos de elites: uma integrativa, composta de líderes políticos e administrativos; outra sublimativa, formada por líderes moralistas-religiosos, estetas e intelectuais.</p>	KARL MANNHEIM
<p>Obra: <i>Politics, Who Gets What, When and How</i> (1936)</p> <p>Define elite a partir de termos sócio-psicológicos, sem, contudo, fazer considerações profundas sobre a Sociologia e a História. Portanto, as elites são aquelas que conseguem o máximo que pode ser alcançado: consideração, renda e segurança.</p>	LASSWELL
<p>Obra: <i>Social Structure and the Ruling Class</i> (1950)</p> <p>Coloca em voga a discussão entre teorias antagônicas: a teoria marxista da luta de classes (Marx) e teoria do domínio da minoria (Pareto). Questiona-se: Qual a relação entre diferenciação social e hierarquia política nas sociedades modernas ?</p>	RAYMOND ARON

Fonte: Elaborado com base em Keller (1967).

Pode-se afirmar, com segurança, que as obras citadas no Quadro 6 são marcos históricos fundamentais para o desenvolvimento dos estudos das elites. Aristóteles (1941), por exemplo, vê a necessidade de vincular as questões morais e materiais às elites para o bem-estar social, enquanto que Saint-Simon (1839) vai além, ao tentar compreender as inter-relações entre as elites e as funções sociais. Isso posto, a teoria de Saint-Simon (1839) serviu de base para estudos posteriores, inclusive os de Pareto (1935) e Mosca (1939), que procuraram concentrá-los na elite política, embora nenhum dos dois tenha desenvolvido a noção de que a elite política fosse um grupo especializado vinculado a um setor institucional. Por sua vez, Mannheim (1946) irá enfatizar que as elites constituem um sistema que possui partes interdependentes, cada uma

participando do que chamou de “corpo político”. Lasswell (1936) acrescenta, nessa discussão, as várias habilidades, atributos pessoais, atitudes que estão presentes em jogo na luta para manutenção das posições de elites. Contudo, Aron (1950) apresentou uma visão mais ampla, ao mostrar interesse nos conflitos de ideias de subgrupos, dentro das elites, frente à incompatibilidade de visões sobre o seu futuro.

Aos interessados nos estudos das elites, Keller (1967) alerta para alguns problemas e dificuldades, relacionados, por vezes, às escolhas dos pesquisadores. Estes se concentram em um ou, no máximo, em dois tipos de elites com excessiva ênfase, não fazendo inferências em seus trabalhos aos demais. Podem-se observar as seguintes inconsistências: i) *deixar de fazer distinção entre diferentes tipos de elites* – é fato a existência hierárquica entre as elites: algumas elites são mais elites que outras; ii) *incapacidade de fazer distinção entre as motivações de indivíduos que procuram galgar posição de elite e o papel dessa elite na vida da sociedade* – as tarefas sociais das elites não podem ser definidas apenas pelos seus propósitos e as aspirações de seus membros; iii) *incapacidade de fazer distinção entre as responsabilidades sociais objetivas das elites e as recompensas subjetivas os seus membros individualmente* – ou seja, não é possível definir as elites somente pelas conquistas materiais. Para evitar ambiguidades, é preciso levar em consideração seus desejos e intenções individuais.

Na busca “*por um retorno à Sociologia das Elites*”, a Revista de Sociologia e Política (2008) publicou um Dossiê enfatizando que, por muito tempo, o interesse pelas minorias dominantes nas sociedades atuais, frente aos regimes políticos e democráticos, foi bastante estudado, a exemplo de cientistas que, após a II Guerra Mundial, se dedicaram a tamanha empreitada: Harold Lasswell, James Burham, David Riesman, Floyd Hunter, Charles Wright Mills, Robert Dahl, William Kornhauser, Seymour Lipset, Maurice Duverger, Raymond Aron, Giovanni Sartori, Peter Bachrach, Morton Baratz, Tom Bottomore e Ralph Miliband que, ao seu bel prazer, buscaram compreender a essência de “elites políticas” de sua época - ou, como podemos afirmar, observar como estas minorias se formam e passam a adquirir mecanismos de dominação sobre determinada comunidade.

O italiano Gaetano Mosca desenvolveu a doutrina da classe política, mais tarde aperfeiçoando-a de forma abrangente com a teoria da classe de dirigente, o que passou a chamar de “alta sociedade” ou “alta roda”. A teoria de Mosca não rendeu o suficiente para expressar os anseios dos grupos exigentes da sociedade, emergindo, assim, os estudos de Vilfredo Pareto, que buscou preencher as lacunas existentes na teoria e propor, por meio da teoria das elites, a

explicação da estrutura social em dois níveis: as elites, quem alcança os níveis mais altos em seu ramo de atividade e, por sua vez, as massas, estratos inferiores e não elites.

Conforme o *Oxford English Dictionary*, o termo elite foi usado pela primeira vez na Língua Inglesa em 1823 para se referir a grupos sociais, mas só a partir do final do século XIX que passa ser amplamente empregado na Europa. Em 1930, sua utilização ganha repercussão na Grã-Bretanha e na América, em virtude dos estudos sociológicos realizados por Vilfredo Pareto. Já de acordo com o *Dictionnaire de Trevous* de 1771, da Língua Francesa, Elite pode ser considerado “*ce qu'il y a de meilleur dans chaque espèce de marchandise [...] ce terme a passe de la boutique des marchands à d'autres usages (troupes d elite, l'élite de la noblesse)*”, ou seja, “o que há de melhor em cada tipo de mercadoria [...] Este termo passa ser usado por comerciantes de loja e depois adquire outras conotações: tropas de elite, a elite da nobreza” (BOTTOMORE, 1965, p. 7-8) (tradução nossa).

Para Martinez (1997), este termo tem derivação do francês e foi escolhido por Vilfredo Pareto por acreditar ser a melhor forma representativa de indivíduos – “os eleitos” –, especialmente qualificados, que tinham a incumbência de guiar a massa – desprovida de aptidões naturais – na condução de seu propósito maior: traçar o seu próprio destino. Bottomore (1965, p. 10) vai afirmar que “o poder de qualquer minoria é irresistível ao se dirigir contra cada um dos membros da maioria tomado isoladamente, o qual se vê sozinho face à totalidade da minoria organizada”.

É consenso na literatura a representação numericamente pequena entre as elites, mas alguns estudiosos têm se mostrado inquietos quanto à relação entre o seu tamanho e a efetividade de sua liderança minoritária. Keller (1967) alerta que, embora haja essa concordância no meio acadêmico, é necessário compreender as minorias sob diversos aspectos:

a) *as posições que ocupam* – que são as mais altas e mais importantes; b) *os atributos com base nos quais foram selecionados* – possuem, ou parecerem possuir esta ou aquela qualidade em grau de excelência, seja sabedoria, coragem, inteligência ou cultura; ou alguma forma de conhecimento técnico ou habilitação em alguma especialidade; c) *suas responsabilidades sociais* – sempre maiores do que as do restante da população; e d) *suas recompensas* – sempre uma participação maior nas boas coisas da vida. (KELLER, 1967, p. 86) [grifo nosso]

À luz dessa discussão, convém esclarecer que o termo “elite” tem sido designado de forma antagônica, tanto com conotação positiva, expressando boas qualidades de indivíduos e grupos na sociedade, quanto negativamente para realçar uma minoria detentora de atributos que se sustenta com base no poder e na riqueza produzida pela maioria. Assim, “o próprio Pareto

não vai além na utilização desse conceito de elite; serve apenas para acentuar a desigualdade de atributos individuais em todas as esferas da vida social, e como um ponto de partida para uma definição de ‘elite governante’” (BOTTOMORE, 1965, p. 8).

A obra “*Elites agressivas*”, publicada por Djacir Menezes em 1953, é marcada pelas místicas violentas na crise do mundo moderno, na tentativa de evidenciar como as elites emergem em determinadas circunstâncias. Para o autor, a formação de grupos de referências se dá, sobretudo, por suas inclinações ideológicas.

O que Pareto chamou de “circulação das elites” muitas vezes era apenas a mudança de elites para novos objetivos políticos colimados pela mesma classe, cujas inclinações ideológicas se modificam segundo seu status econômico e cultural, refletido na sua psicologia. Assim, elites cheias de espírito humanista, elites combativas de espírito científico, elites sadias, críticas e renovadoras, são resultantes de classes interessadas no progresso social. Elites conservadoras saudosas do passado, elites curvadas para a tradição, elites nostálgicas, dogmáticas e doentes, são agrupamentos originais de outra fase social. (MENEZES, 1953, p. 41)

De acordo com Martinez (1997), a formulação da teoria das elites foi intencional e tinha o intuito de alimentar substancialmente as competições políticas e sociais, oferecendo, no rol de discussões, algo que se colocasse em um patamar antagônico à teoria marxista da luta de classes. Nesse momento inicial de formulação, é importante compreender a diferença entre classe política e elite. Ambas se referem ao posicionamento dos indivíduos, em contextos diferentes. A primeira adentra o campo da cultura, do direito e das instituições e a segunda o meio social e econômico.

Vale lembrar que o conceito de elite foi bastante representativo na orientação de condutas no campo das ideias políticas e sociais no final do século XIX. Mais rigoroso do que o imposto por seus formuladores, este conceito surgiu em um contexto mediatizado pela instabilidade de grupos sociais que almejavam poder e posição de prestígio, bem como de profundas alterações econômicas ocorridas desde o século XVIII: i) a independência das treze colônias inglesas na América do Norte que instituiu o regime republicano federativo; ii) a Revolução Francesa de 1789 que promoveu a ascensão da burguesia; iii) e a Revolução Industrial, que provocou mudanças na vida econômica e social (MARTINEZ, 1997).

Nesse cenário, destaca-se a proposta socialista de Karl Marx, que justificava, por meio da teoria de classes, a relação antagônica, hierarquizada pelas diferenças sociais e protagonizada pela riqueza, pela posse dos meios de produção e do controle da vida social. Como as ideias de Marx eram claras o suficiente para explicar a realidade social, foram assumidas por diversos estudiosos que se opunham ao sistema vigente.

Uma coisa que surge claramente desses trabalhos mais recentes sobre o assunto, confirmando a teoria de Marx, é que as revoluções modernas não podem ser explicadas pelas atividades de pequenos grupos de elite — produzem-se devido às atuações de classes inteiras. Essas classes precisam ser lideradas; mas o grupo de elite de líderes surge delas, e, até certo ponto, simultaneamente a sua formação e desenvolvimento — essa elite não cria a classe, e também não produz, por si, um movimento revolucionário. O mesmo se aplica, creio eu, no caso de mudanças mais gradativas na posição de grupos na hierarquia de poder. É devido ao fato da situação de grupos relativamente grandes da população mudarem que novas elites podem formar-se e podem, em um determinado espaço de tempo, arrebatam uma fatia do poder político dos dirigentes consagrados da sociedade. (BOTTOMORE, 1965, p. 61)

Com o passar dos anos, sugeriram outros autores que deram impulso aos estudos inicialmente desenvolvidos por Mosca e Pareto. Um deles seria Ortega Y Gasset que procurou explicar as estruturas sociais a partir de dois níveis que considerou como inseparáveis para compreensão da teoria das elites: a primeira, denominada de aristocrática, considera a ascensão das massas um aspecto negativo no sistema democrático, quando percebe que seus valores sociais e a manutenção da ordem estabelecida estão ameaçadas; a segunda define-se pelo poder expresso na riqueza, educação e prestígio para manipular as massas. Embora,

Dividir as estruturas sociais em dois únicos níveis, a elite e a massa, não conseguiu apagar a realidade da existência de vários segmentos sociais hierarquizados, em que todas as sociedades são denominadas classes. Por isso, os autores da teoria das elites admitiram a existência, em cada nível social, de indivíduos ou grupos de indivíduos mais influentes, dominadores representativos, formando uma hierarquia das elites. (MARTINEZ, 1997, p. 13)

Para Martinez (1997, p. 22), “quando Mosca e Pareto conceberam a teoria das elites, tinham em mente as antigas aristocracias europeias”. Por isso, é necessário se desvincular da ideia de atuação das elites apenas no sentido conservador de privilégios e distinções, mas percebê-las como produtoras de uma reação dinâmica e competitiva entre si para manutenção de sua dinastia.

Dessa forma, só a partir do século XX o interesse pelas massas passa a ganhar projeção entre os intelectuais⁷, principalmente com o desenvolvimento da Sociologia, que se vê impulsionada pelos movimentos sociais e pelas grandes transformações que a sociedade

⁷ Uma concepção muito semelhante foi exposta, várias décadas depois, por Karl Mannheim, que discerniu, na “*intelligentsia* socialmente desvinculada”, um estrato relativamente independente de classes, recrutado de uma área da vida social cada vez mais ampla, seus membros interligados pela educação, supondo seus todos aqueles interesses que permeiam a vida social. Devido a essas características, os intelectuais são capazes, de acordo com Mannheim, de adquirir uma visão relativamente completa e objetiva de sua sociedade e, especialmente, dos diferentes grupos de interesse, e de agir autonomamente para promover interesses sociais mais gerais (BOTTOMORE, 1965, p. 66-67).

presenciava até então. Estes acontecimentos fizeram com que a teoria das elites sofresse algumas rupturas, ou seja, até a década de 1960 os estudos centravam-se no campo dos debates políticos e econômicos. Com a influência da Sociologia e o advento dos meios de comunicação, o foco dos interesses passa a ser projetado para o fenômeno das massas (MARTINEZ, 1997).

O crescimento das universidades, associado à difusão do conhecimento humanístico, tornou possível a formação de uma classe intelectual que não constituía uma casta sacerdotal, cujos membros eram recrutados em diversos meios sociais, e que até certo ponto estava desligada das classes e doutrinas dominantes da sociedade feudal. Essa classe intelectual produziu os pensadores do Iluminismo, e na França, particularmente, os intelectuais estabeleceram-se como críticos da sociedade opondo-se à classe dominante e à Igreja do *ancien régime*. É nesse papel, de críticos da sociedade, que os modernos intelectuais têm sido em geral considerados (BOTTOMORE, 1965, p. 65).

Com efeito, é a partir da institucionalização das ciências sociais no século XIX que diversos autores passam a ocupar importantes cadeiras universitárias e a se colocar como grupo de referência sobre temas específicos, bem como refletir sobre o que seria (ou não) legítimo pesquisar em determinado campo do conhecimento, proporcionando, assim, discussões e disputas aos seus objetos de estudo: o Iluminismo do século XIX, e mais particularmente as pressões pela democratização social e política.

O termo “elite”, carregado de valores, só se definiu como tal de forma plena no final do século XIX, e recebeu sua mais ampla e corrente aceitação em sociedades dominadas pelo elemento feudal. Mas, por toda a Europa, as teorias da elite espelhavam e racionalizavam práticas predominantes correntes, ao mesmo tempo em que serviam como arma na batalha contra o nivelamento político, social e cultural. (MAYER, 1987, p. 276 *apud* GRYNSZPAN, 1999, p. 19)

Ao tratar esta questão, Grynszpan (1999, p. 11) busca avaliar ciência, política e trajetórias sociais com base na sociologia histórica da teoria das elites e no fazer científico de seus principais formuladores, os italianos Gaetano Mosca e Vilfredo Pareto. Para isso, o autor considera o elitismo como uma teoria que se mostrou desconfortável com as ideias democráticas e socialistas que emergiam até então, um “mecanismo de sufrágio universal”, incapaz de romper com esta “lei sociológica inexorável”. Isto é, em qualquer lugar ou parte que se possa imaginar, havia “sempre uma minoria, uma elite que, por seus dons, sua competência e seus recursos, destacava-se e detinha o poder, dirigindo a maioria”.

As ciências, portanto, se constituíram em arena privilegiada das disputas pela imposição de uma nova legitimidade social. E quando se fala em ciências a referência, basicamente, são as ciências sociais — a sociologia e a ciência política em particular

—, bem como a história, que nesse mesmo processo se instituíram enquanto tais, enquanto disciplinas, áreas específicas de reflexão, com objetos, métodos e, acima de tudo, com especialistas próprios. (GRYNSZPAN, 1999, p. 27-28)

Os estudos em torno da teoria das elites se prolongam no meio acadêmico até a década de 1980, produzindo uma vasta e respeitada literatura nas ciências sociais, com autores das mais diferentes filiações institucionais. A procura pelo tema, entretanto, enfraquece, e os estudiosos passam a se interessar com mais afinco às instituições políticas e seus desdobramentos no Estado capitalista, situação mais agravada no campo científico brasileiro em que os estudos praticamente desapareceram (GRYNSZPAN, 1999; PERISSINOTTO; CODATO, 2008).

Com efeito, apesar do pouco impulso apresentado atualmente, esta teoria tem demonstrado mudanças significativas em suas bases a partir de sucessivas reinterpretações. Sendo assim, as razões que transformaram este cenário se justificam pela

[...] origem desse desinteresse pelo tema no surgimento de novas perspectivas teóricas e novos programas empíricos de pesquisa, cujas indagações não mais conferiam às elites políticas e sociais um lugar central. Para sermos mais específicos, o arrefecimento da preocupação dos cientistas sociais pelo tema das elites deve-se, em essência, às críticas formuladas a partir de três perspectivas bem distintas: o estruturalismo marxista, o institucionalismo de escolha racional e a Sociologia Relacional de Pierre Bourdieu. As críticas são contundentes e, não raro, convincentes. (PERISSINOTTO; CODATO, 2008, p. 7)

Perissinotto e Codato (2008) detalham estas três perspectivas que contribuíram sobremaneira para a redução dos estudos deste tema: i) o *antielitismo do marxismo estruturalista* - embora a natureza das elites constitua fator importante para compreensão dos fenômenos políticos, os efeitos de suas decisões não são, necessariamente, reflexos das intenções dos seus membros, ou seja, os atributos apresentados por determinada elite não seriam parâmetros para compreender sua tomada de decisão política; ii) o *institucionalismo de escolha racional* – não menos diferente do estruturalismo marxista, em que a conduta dos atores está associada à reação racional por regras impostas pela instituição. Aqui não se levaria em conta as histórias pregressas dos atores, as origens sociais e seus valores culturais, uma vez que, dentro de uma instituição, estes atores são intercambiáveis e buscam maximizar seus objetivos, racionalmente; e, por fim, iii) a *sociologia relacional de Pierre Bourdieu* – a crítica realizada pelo sociólogo francês reside na impossibilidade de alguns pesquisadores compreenderem “o real é relacional”, visto que os atributos apresentados pelos agentes são expressões de propriedades objetivas derivadas de suas posições no espaço social, que veremos com mais detalhe na próxima sessão desse capítulo.

Por outro lado, é viável considerar, ao ver de Perissinotto e Codato (2008, p. 10), que “a natureza da elite política é tanto mais importante quanto mais crucial for o período histórico analisado”, visto que, em momentos de mudanças sociais, as elites buscariam legitimar suas alternativas no rol de inúmeras decisões que precisariam ser tomadas, ao passo que, em situações estáveis, “momento de reprodução social”, os atributos de elites são mediados pelas regras e rotinas institucionais. A respeito da “natureza das elites” e da “natureza das decisões”, os autores questionam possíveis relações com base em uma teoria geral que postule a existência entre os atributos (econômicos, sociais e ideológicos etc.) e a efetividade de seu comportamento: “Quem governa? Com quais consequências?”.

A resposta à primeira questão permitiria identificar a origem social, a trajetória escolar, a carreira profissional, os valores sociais daqueles que ocupam as posições políticas estratégicas em uma dada comunidade. A resposta à segunda questão – com quais consequências? – ajudaria a dizer se existe (ou não) algum vínculo relevante entre aqueles atributos (todos ou uma parte deles) e os tipos de decisões elaboradas pelo grupo em questão. Qualquer interrogação sobre a natureza das decisões – sua orientação, por exemplo – está obrigada a ao menos levar em consideração a natureza das elites como um provável fator explicativo. Ou, por outra, invertendo o argumento e devolvendo a tarefa: a irrelevância das elites (estatais) para as decisões (estatais) é que deveria ser, desde logo, comprovada. (PERISSINOTTO; CODATO, 2008, p. 8)

A ação das elites em uma determinada arena, em que lutas são travadas para a imposição daquilo em que se acredita legítima acerca de uma prática social, pode ser caracterizada como um "jogo oculto", que só joga quem conhece as regras e se propõe a jogar. Nas palavras de Tsebelis (1998, p. 23):

Ambos os tipos de jogos ocultos (jogos com múltiplas arenas e projeto institucional) podem levar a escolhas aparentemente subótimas. No caso de jogos em múltiplas arenas, o observador analisa o jogo na arena principal sem levar em conta fatores contextuais, enquanto o ator percebe que o jogo está oculto num jogo maior que define como os fatores contextuais (os outros terrenos) influenciam os seus *payoffs* e os outros jogadores. No caso do projeto institucional, o jogo na arena principal está inserido num jogo maior quando as próprias regras do jogo são variáveis; nesse jogo, o conjunto de opções disponíveis é consideravelmente maior do que no jogo original. O ator agora está apto a escolher a partir do novo conjunto uma estratégia que é até melhor do que a sua opção ótima no conjunto inicial.

Longe de tentar esgotar os estudos que abordam a teoria das elites, é pertinente salientarmos que a produção científica brasileira tem se renovado e apresentado alguns trabalhos que merecem destaque sobre o assunto, embora se possam constatar as poucas publicações sobre o tema principal desta pesquisa, as elites científicas. Muitos desses trabalhos publicados recentemente, nas mais distintas áreas, encontram-se amparados, por vezes, na

temática de “grupos dirigentes e estruturas de poder”, disseminados no âmbito do GT 16 da ANPOCS, em que se procuram conhecer as relações entre empresariado e democracia (COSTA, 2012). Por seu turno, Grill e Reis (2008) trazem à tona os múltiplos vínculos e inserções sociais em ação na arena política de grupos dirigentes dos processos de formação de especialistas nos estados do Rio Grande do Sul e Maranhão. Ainda no âmbito dessas discussões, Petrarca (2008) investe nas condições de consagração da esfera jornalística como dependente da vinculação acionada por agentes da esfera política.

Ademais, presenciamos, na literatura brasileira, diversos trabalhos que abordam a temática das elites e a tentativa de colocar o assunto na agenda e na ordem de discussão das principais associações de pesquisa do Brasil, contra um “influxo experimentado nas últimas décadas pelos estudos de elites nos principais polos acadêmicos internacionais [...] estreitamente associado ao impacto surtido pelos trabalhos de Pierre Bourdieu” (SEIDL, 2008, p. 7), bem como de pesquisadores que, a partir de seus escritos, procuraram direcionar seus problemas de pesquisa, buscando

[...] deslocamentos profundos nas condições de construção das “elites” ou “grupos dirigentes” como objeto de estudo. Em primeiro lugar, o plano fundamental da discussão passa a ser o das estruturas de dominação e de poder em disputa em cada sociedade e em diferentes épocas. Isto é, entra em conta, e de modo central, a apreensão dos princípios de hierarquização e de legitimação, bem como das lógicas de ação, que estruturam e dão sentido às diferentes esferas do mundo social. Ao mesmo tempo, tal procedimento também vem a modificar velhos questionamentos (sobretudo dos politólogos) quanto a “qual grupo” ou a “quem estudar” quando se trata “das elites” (os governantes, os ricos?). (SEIDL, 2008, p. 7-8)

Outros questionamentos emergem quando se trata de estudar as comunidades de elites e sua estrutura de dominação. Em nosso caso, como desvelar a lógica de ação e do mundo social de agentes mais bem posicionados academicamente? Os novos estudos são responsáveis por uma renovação intensa em torno da temática entre pesquisadores das mais diferentes áreas do conhecimento, muitas vezes dispensando termos genéricos e substituindo-os por expressões adjetivadas como “elites políticas”, “elites acadêmicas”, “elites burocráticas”, “elites culturais”, “elites jurídicas”, “elites econômicas” e “elites eclesiásticas” (SEIDL, 2008).

Ampliando o foco das discussões sobre a constituição de grupos dirigentes, com base na teoria das elites, o estudo de Costa (2012) evidencia o empresariado enquanto classe social que, não só detém e controla os meios de produção, como também concentra a capacidade de ação política para o processo de tomada de decisão e a responsabilidade relativa aos desafios

de realização dos interesses da classe. Assim, o autor realiza as seguintes considerações a respeito do estudo das elites:

O estudo da elite, a qual não é vista de um ponto de vista normativo, é uma forma de ver como a classe está exercendo estas atividades e, portanto, expressando as suas características. Portanto, a compreensão das condições históricas, seja nos seus aspectos estruturais, aqui entendidos como aqueles que dizem respeito ao longo prazo e que formam as bases do funcionamento da sociedade, seja nos contextos e momentos específicos, é fundamental. (COSTA, 2012, p. 21)

Com efeito, convém ressaltarmos a importância do conceito de classe⁸ quando nos referimos ao tratamento daquilo que chamamos de elite. A classe pode ser considerada como um conjunto de indivíduos, possuidores de características peculiares, adquiridas sociologicamente, ou seja, “através da verificação do como se manifestam na sua elite aqueles processos econômicos, sociais, políticos, culturais e comportamentais, estes últimos relacionados em especial à definição dos e à luta pelos interesses da classe” (COSTA, 2012, p. 23). A ênfase recai na tentativa de compreender sobre o processo em que a elite define e estabelece o que é (ou não) importante como formas de ação.

Pode-se especular que poderia acontecer de uma classe agir a despeito de sua elite, o que é pertinente, mas, neste caso, como não se trabalha aqui com a ideia da representação como autenticidade, tal situação seria considerada como normal e provavelmente indicaria menos as tensões e divergências entre o coletivo e sua elite, mas o surgimento de uma nova elite ou de um novo grupo que pretende ocupar tal condição, dado que, mais uma vez, a ação tende a ser promovida por um pequeno grupo, fazendo ele ou não parte do grupo que ocuparia as principais posições de elite (COSTA, 2012, p. 25).

Aqueles que ocupam posição de elite tendem a apresentar os melhores desempenhos em suas atividades de classe, são detentores dos meios de produção e da capacidade de intervenção nos processos decisórios. Estes são os vínculos mais importantes para o seu reconhecimento no grupo (COSTA, 2012). A posição de elite apresentada por determinados agentes caracteriza-se, sobretudo, por um contexto que os fazem os melhores por pertencimento no exercício de suas atividades, por sua efetiva capacidade de se reportar aos seus pares para obtenção de consentimento e permanência em um conjunto de condições objetivas que, em determinadas circunstâncias, se coloca para o grupo. A elite, em si, apresenta particularidades pessoais, seja

⁸ Uma classe social nunca é definida somente por sua situação e por sua posição numa estrutura social, isto é, pelas relações que elas mantêm objetivamente com as outras classes sociais; ela deve também muitas de suas propriedades ao fato de que os indivíduos que a compõem entram deliberadamente ou objetivamente em relações simbólicas que, expressando as diferenças de situação e de posição segundo uma lógica sistemática, tendem a transmutá-las em *distinções significantes* (BOURDIEU, 1974, p. 63).

demonstrada pela sua origem social, trajetória e valores, seja por deter propriedades de capitais elevadas para assumir posições de destaque e dominação sobre os demais.

Com foco específico na tradição marxista, Martuscelli (2009, p. 252) discute as apropriações da noção de elite e suas consequências teóricas, a partir da variante anglo-saxônica presente nos estudos de Bottomore e Ralph Miliband. Para o autor, a noção de elite não se adequa aos entendimentos das relações de classe e suas relações de poder, visto que, enquanto a teoria das elites pode ser compreendida pela existência de uma ‘minoria politicamente ativa’ como um ‘fenômeno universal, permanente e eterno’, a teoria política marxista caracteriza a minoria politicamente dominante’ como um ‘fato histórico’, cuja existência é permanente apenas nas sociedades de classe.

Por sua vez, Monteiro (2012) aborda a carreira dos especialistas em políticas públicas e gestão governamental, a partir da problemática de elites administrativas e burocráticas brasileiras nos anos de 1990, identificando que, após dez anos de realização de reforma administrativa, incorporaram-se, de forma progressiva, os recursos centrados em sua competência técnica, ou seja, tomando por base critérios meritocráticos para análise do processo de formação dos postos ocupados pelos agentes e sua trajetória profissional na administração pública, o que ocasionou a modificação das regras que permeavam os processos e práticas sociais.

As elites são formadas por agentes dotados de certas propriedades de capitais, que produzem conhecimentos para distribuição, consumo e manutenção de seu status em um determinado campo. Ou seja, caracterizam-se como “grupo formado por indivíduos que, no seu campo de atividade, conseguem apropriar-se em maior quantidade dos bens ali valorizados” (PERISSINOTTO; CODATO, 2008, p. 12). Aventando o conceito para o meio acadêmico, Hey (2012, p. 3) complementa:

Na definição das elites há o pressuposto da existência de sujeitos que ocupam posições distintas de poder político, econômico, burocrático, militar, cultural, religioso, científico, além de gozar do reconhecimento, pelo grupo social, da posição ocupada. Não há a autoproclamação de pertencimento a uma elite, mas a nomeação por um grupo que compartilha padrões de comportamento, sistemas de valores, de interesses e que propõe, à sociedade como um todo, modelos nos quais se assentam suas ações práticas e suas disposições.

No campo científico, os agentes se integram por meio de um objetivo comum e pelas lutas concorrentes que são levados a travar, para defender a ciência em que acreditam e a atividade científica que praticam. O trabalho de Hey (2012) procura dar continuidade a diversos

estudos que vêm desenvolvendo acerca do tema (HEY, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2011), principalmente, no que se refere às relações de agentes dentro dos espaços de produção acadêmica, como lócus formados por protagonistas que têm por delegação disseminar o conhecimento científico, a partir de uma prática social legitimada e reconhecida pelos pares.

Pelo questionamento de Therborn (1989): Como domina a classe dominante? – É possível entender que isso se dá através das relações econômicas, políticas e ideológicas estabelecidas, a dominação de um grupo de referência sobre os demais agentes se concretiza por meio das posições das elites dentro do campo das relações de produção, mediante controle dos recursos fornecidos pelos aparatos institucionais.

Esta se ejerce a través del poder del Estado, es decir, mediante las intervenciones o la política del Estado y sus correspondientes efectos en las posiciones de la clase dominante, dentro del campo de las relaciones de producción, en el aparato de Estado y en el sistema ideológico. El carácter de clase del poder estatal viene determinado, consiguientemente, por los efectos de las medidas del Estado sobre las posiciones de clase en las tres esferas mencionadas. Las posibilidades y viabilidad de la dominación de una clase vienen determinadas por las tendencias y contradicciones de los modos de producción dentro de los cuales y en relación con los cuales se ejerce. (THERBORN, 1989, p. 18)

Desta forma, o aumento da relação de produção é diretamente proporcional à exploração ou dominação da classe dominante sobre os modos de produção e manutenção do poder, bem como para a fixação de regras aos novos entrantes no campo.

Implica poner restricciones a un determinado modo de producción y atenuar la explotación o la dominación de su clase dominante. En cuanto política coherente, es una expresión del poder de una clase antagónica. Sin embargo, una clase dominante puede también actuar en contra de las posiciones de ciertos de sus miembros, con objeto de favorecer la posición presente, o a largo plazo, del conjunto de la clase. A este propósito puede, por ejemplo, permitir la entrada de nuevos miembros en una aristocracia exclusivista, restringir la explotación de los recursos naturales, emplear expertos no proletarios o mantenerlos salarios bajos con objeto de acumular bienes de producción colectiva. (THERBORN, 1989, p. 17)

Em virtude do exposto, percebemos que, a depender da perspectiva teórica adotada, a questão da formação das elites apresenta-se como algo geral e válido na sociedade, pois estas ajudam a resolver as crises impostas aos seus membros, harmonizam as relações sociais e preservam os valores culturais de um determinado grupo. Entretanto, transfere-se, neste momento, o foco dessa discussão à compreensão da sociologia do campo científico proposto pelo francês Pierre Bourdieu, com intuito de observar o espaço de produção do conhecimento e das práticas sociais engendradas por “elites produtoras” que tem por pertencimento a busca

de verdades reconhecidas pelos seus pares para a manutenção do monopólio da autoridade científica.

3.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO CAMPO CIENTÍFICO DE PIERRE BOURDIEU

Como abordado anteriormente, neste trabalho, interessa-nos compreender as forças engendradas por elites acadêmicas no processo de produção do conhecimento, no campo da Política e Gestão da Educação nos PPGE do Nordeste o Brasil. Para tanto, cabe-nos evocar a teoria do campo científico, legitimada na Sociologia da Ciência por Pierre Bourdieu, considerada como uma nova perspectiva teórica que reside em uma espécie particular das condições sociais de produção, em resposta ao paradigma mertoniano de comunidade científica. Nesse momento, como afirma Ortiz (1983, p. 7), Bourdieu “se apresenta como um pensador profundamente original [...] variando desde a etnologia árabe até os trabalhos mais recentes que procuram desenvolver um quadro teórico que se torna cada vez mais preciso”.

Sobre o despertar para o estudo do “campo do poder e a divisão do trabalho de dominação”, Bourdieu (1983, p. 41) afirma que, a partir de problemas surgidos em orientações de estudos monográficos nas Grandes Escolas e classes preparatórias, identifica uma lacuna na literatura sociológica quase que exclusivamente apresentando apenas considerações gerais acerca da unidade ou pluralidade da “classe dominante” ou “elites”, pois permanecia “ignorada a lógica do funcionamento dos diferentes ‘mercados’ onde os diversos diplomas e seus detentores iam encontrar-se colocados”, muitas vezes desprovida de fundamentos teóricos e estatísticos.

Desta forma, passa da sociologia das instituições de ensino e debruça-se como objeto principal de suas pesquisas a compreensão do “campo do poder”.

A questão da reprodução da estrutura do campo do poder é uma das questões mais vitais dentre as que estão em jogo na concorrência que se desenvolve dentro desse campo. É a questão da distribuição dos poderes e dos privilégios entre as diferentes categorias de agentes engajados nessa concorrência. É evidente que a conservação ou a transformação da estrutura do campo das instituições de ensino superior (e, em particular, das Grandes Escolas) é, dentro dessa lógica, a questão decisiva: de seu resultado dependem a conservação ou a transformação do princípio de dominação dominante e, ao mesmo tempo, o valor das diferentes categorias de dominante. (BOURDIEU, 1983, p. 42-43)

A seu ver, o campo científico é formado por uma estrutura objetiva, em que agentes, dotados de um tipo específico de capital adquiridos durante a sua trajetória acadêmica e profissional, se utilizam, por meio de lutas classificatórias, para dominar os espaços de produção e o monopólio da autoridade científica. Para Bourdieu (1983, p. 122), o universo 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”.

[...] sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) 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 inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1983, p. 122-123)

Diferentemente de Robert Merton, que compreende a ciência como um sistema social estratificado e de recompensas, a partir da formulação do que chamou de “efeito Mateus”⁹ –, efeito relacionado às “vantagens cumulativas” em que os cientistas se distinguem uns dos outros pelo reconhecimento alcançado e pelas contribuições científicas particulares. Por sua vez, Bourdieu expande o significado de reconhecimento científico no espaço de trocas na ciência, afastando-se da visão de comunidade científica e propondo pensar a ciência a partir da noção de campo.

Esta noção torna-se importante quando se procura pensar sociologicamente as estratégias dos cientistas e as posições que ocupam no campo científico, visto que “o lugar que o investigador ocupa no campo, medido através do capital simbólico acumulado, não pode ser dissociado da avaliação do seu desempenho” (ÁVILA, 1997, p. 14).

O capital simbólico atrai o capital simbólico: o campo científico dá crédito aos que já têm; são os mais conhecidos que mais se beneficiam dos ganhos simbólicos aparentemente distribuídos em partes iguais entre os signatários nos casos de autorias múltiplas ou de descobertas múltiplas por pessoa de fama desigual – mesmo quando os mais conhecidos não ocupam o primeiro plano, o que lhes dá um benefício ainda maior, ou seja, de parecer desinteressados do ponto de vista das normas do campo. (BOURDIEU, 2008, p. 81)

⁹ O “efeito Mateus” está associado à discussão que envolve os valores científicos. Merton (1970) se utiliza de uma analogia do Evangelho Segundo São Mateus, em que aos fortes tudo será dado e aos fracos, até o pouco que têm, lhes será tirado. Ou seja, a comunidade científica tende a reconhecer os pesquisadores consagrados, concedendo-lhes “vantagens cumulativas” – prestígios e recompensas, tanto em nível material quanto em nível simbólico, diferentemente do que se observa em relação aos jovens pesquisadores.

O impacto do “efeito Mateus” no sistema de comunicação faz Merton levantar algumas hipóteses. Uma delas refere-se à visibilidade de determinada produção científica, que só acontece quando é introduzida por um agente da mais alta hierarquia. Assim, segundo a teoria de Merton, o “efeito Mateus” revela-se disfuncional em algumas carreiras, penalizando alguns pesquisadores. Todavia, quando ocorre a colaboração científica ou descobertas múltiplas, o efeito pode contribuir para o crescimento da visibilidade de novas comunicações científicas. Tudo isso é para confirmar o caráter funcional do “efeito Mateus” em um plano do progresso, previsto por Merton, visto que, por meio do progresso da ciência e suas implicações para comunicação de ideias, este efeito tenderia a favorecer a produção de cientistas eminentes, contribuindo para o desenvolvimento da ciência por meio da circulação de trabalhos de primeiro plano de maneira facilitada (SHINN; RAGOUET, 2008).

A propósito, conforme Shinn e Ragouet (2008), isso nos faz lembrar os aportes traçados por De Solla Price à cientometria quando evidencia a extrema desigualdade dos pesquisadores em matéria de produtividade, podendo ser resumido em três pontos: i) De Solla Price, responsável pelo desenvolvimento da ciência ocidental depois do século XVII, por um período longo, considera o desenvolvimento da atividade científica regular, obedecendo a uma curva de crescimento exponencial que utiliza como indicadores o número de periódicos, artigos científicos e resumos; ii) o desenvolvimento científico não acontece em blocos, visto que o crescimento exponencial tende a diminuir até chegar ao teto; e, por fim, iii) a comunidade científica é formada por uma elite que publica grande parte dos artigos, e, em contrapartida, uma massa de cientista que produz um pequeno número.

Guardando essas particularidades, verifica-se que, antes mesmo de demonstrar a verdadeira “anatomia” do campo científico, Bourdieu procurou, por meio de seus trabalhos, abordar o encontro da sociedade camponesa que vivia na Argélia com o espírito do capitalismo em 1958 (*Sociologie de l’Algérie*) e 1964 (*Le déracinement*). Em 1962, discute a reprodução biológica dos indivíduos e suas relações com o campesinato argelino tradicional (*Celibat et condition paysanne*). Em 1964, coloca em discussão o papel do capital cultural na seleção escolar (*Les héritiers, les étudiants et la culture*), em colaboração com Jean-Claude Passeron. Em 1966, aprofunda a noção de capital cultural e as práticas culturais a partir de investigações sobre a frequência a museus (*L’amour de l’art, les musées d’art et leur public*) e, em 1970, desenvolve um novo sistema conceitual, a violência simbólica (*La reproduction. Eléments pour une théorie du système d’enseignement*), dentre outras obras marcantes no seu fazer sociológico.

Somente ao longo dos anos 1970, precisamente em 1975, é que Bourdieu publica “*A especificidade no campo científico e as condições sociais do progresso da razão*”, uma ruptura com a visão conciliadora e o caráter dominante da sociologia da ciência, aproveitando para inserir os conceitos de *campo científico* e *capital científico*, bem como para demonstrar a lógica do mercado para obtenção de créditos e a ação dos concorrentes em contextos determinadas pelo progresso da razão. Em si, o campo reflete a revolução simbólica provocada pela função social dos intelectuais. Assim, sua trajetória de pesquisador nas mais diferentes áreas do conhecimento (etnologia, sociolinguística, economia, comunicação, história etc.) foi condição para que propusesse uma “sociologia clínica do campo científico”.

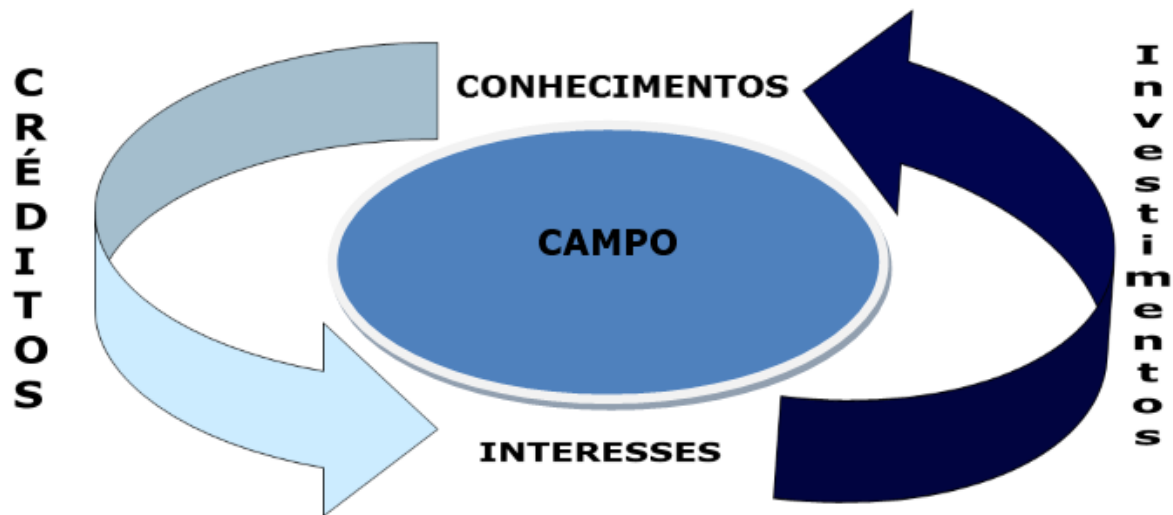
Ao questionar as possibilidades dos usos sociais da ciência, Bourdieu (2004) evoca as noções de campo, mas, para isso, relembra as oposições entre a história da ciência e a história da filosofia, afirmando que a tradição histórica da França tem proporcionado à ciência engendrar a si própria, como verdadeira “partenogênese¹⁰”, sem intervenções do mundo social. É nesse contexto que o autor elabora a noção de campo:

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

De forma ilustrativa, a Figura 5 evidencia a representação da dinâmica de funcionamento do campo científico proposto por Bourdieu (2004), com intuito de compreender as forças e os sentidos que movem os agentes que têm por uma das suas finalidades a legitimação do discurso científico. Contudo, a teoria do campo é muito mais complexa do que se pode ver, pois perpassa pela troca de interesses engendrados nesse movimento, que alimentam e perpetuam uma estrutura arbitrária para o estabelecimento das questões legítimas.

Figura 5– Representação da dinâmica de funcionamento do campo científico

¹⁰ Para Bourdieu (2004), a “partenogênese” associa-se à ideia de engendramento da ciência em si mesma, sem, contudo, haver intervenções do mundo social que a cerca. Este termo tem significado especial para compreensão da origem do conceito de “campo”, uma vez que as produções humanas passam pelo antagonismo de interpretações internalistas e externalistas, esta última com filiação marxista utilizando-se do mundo político, social e econômico para suas análises e interpretações.



Fonte: Elaborado com base em Bourdieu (2004).

A compreensão da dinâmica do campo requer do pesquisador atenção para três momentos imprescindíveis, na concepção de Wacquant (1993, p. 134): i) identificar o espaço de posições em que os agentes dominantes estabelecem seu poder e firmar o monopólio de produção cultural no campo das relações de classes. Este monopólio é responsável pelo movimento das lutas geradas e pela ação eminente de dois princípios de hierarquização – o primeiro, sob o critério heterônimo que favorece os agentes que dominam econômica e politicamente as relações dentro do campo, e o segundo relacionado à autonomia que contribui para a construção das regras de funcionamento do jogo; ii) mapear a estrutura interna que compõe o campo científico, com intuito de evidenciar as estruturas objetivas presentes nas relações entre os agentes e instituições que impõem sua legitimidade cultural; e, por fim, iii) promover uma análise detalhada das disposições e trajetórias dos agentes que disputam as melhores posições no campo e visam a obter suas recompensas.

O funcionamento do campo, para Bourdieu (1990), está atrelado às disposições dos agentes em jogarem o jogo. O autor se utiliza do termo *illusio*¹¹ para expressar o interesse que os parceiros sociais têm de jogar, de estar presos e envolvidos no campo. Este interesse depende, muitas vezes, da posição ocupada pelos agentes e da sua parcela de participação no jogo. Contudo, “um campo se define por aquilo que está em jogo no campo e os interesses específicos

¹¹ No trabalho “*Illusio: aquém e além de Bourdieu*”, Oliveira (2005, p. 529) afirma que “a *illusio* não é um conceito exhaustivamente definido, pois se trata, assim como as demais ideias de Bourdieu, de uma concepção modelada para a pesquisa e não para uma discussão teórica escolástica que ele considerava”. A *illusio* “é um jogo social levado a sério — fantasia subjetiva coletivamente sancionada, calcada em uma metafísica da distinção, pois para ser o centro do mundo devemos ser reconhecidos como distintos, tendo algum valor, alguma honra e dignidade frente a nós mesmos e aos demais” (p. 540).

do campo. Estes interesses são irreduzíveis ao que está em jogo em outros campos” (URBIZAGÁSTEGUI-ALVARADO, 2010, p. 49).

A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições. (BOURDIEU, 1983, p. 133)

Assim, Bourdieu (1996, 1983) afirma que a ocorrência do jogo só é possível se os agentes estiverem dispostos a jogar e dotados de *habitus*, ou seja, de disposições implícitas no campo que possibilitam o conhecimento e o reconhecimento de leis e mecanismos que emanam do campo e orientam os agentes a reagirem inconscientemente sob determinadas circunstâncias, gerando as práticas, as percepções e as atitudes. O *habitus* passa a ser não só produto efetivo do funcionamento do campo, mas a condição para que ele se movimente e funcione continuamente, “mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendram” (ORTIZ, 1983, p. 15).

[...] sistema de duráveis e transmissíveis disposições de estruturas estruturadas, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes; isto é, como princípios de geração e estruturação de práticas e representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares, mas sem de nenhum modo ser o produto de obediência a regras. (BOURDIEU, 1981, p. 94)

Em entrevista concedida ao historiador Roger Chartier, em 1988, no programa de rádio “*voix nue*” (sem meias palavras), Bourdieu é questionado sobre a perspectiva genealógica do conceito de *habitus*, a fim de esclarecer se se tratava de algo forjado ou herdado de alguma teoria. Em resposta, ele afirma que esta noção surge deste Aristóteles, passando por São Tomás e outros, que defendiam a ideia de que os “sujeitos” sociais não são espíritos instantâneos, já que há um sistema de disposições que se manifestam em relação a uma determinada situação. Esta noção é importante para não esquecermos que “os agentes têm uma história, que são o produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma educação coletiva” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 58).

Não há como compreender determinada produção cultural, seja ela literária ou científica, apenas pelo conteúdo textual e seu contexto social. Seria o que Bourdieu (2004) chama de “erro do curto-circuito”, visto que entre esses dois polos existem um universo intermediário – o campo –, fornecedor de elementos importantes que evidenciam a ação de agentes e instituições que difundem sua produção através de leis que são próprias deste universo

relativamente autônomo, pois “[...] é preciso escapar à alternativa da ‘ciência pura’, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas político-econômicas” (BOURDIEU, 2004, p. 21). Em outras palavras:

O campo científico é um mundo social, e como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo. (BOURDIEU, 2004, p. 21-22)

A respeito disso, Bourdieu (2004) ainda lembra um segundo reducionismo atribuído ao campo, agora mais sutil que o “erro do curto-circuito”, cujo funcionamento estaria atrelado a leis sociais exteriores, denominado de “grande programa”, ou seja, movido por uma radicalização indevida de posições que reduz as estratégias dos eruditos às estratégias sociais, ignorando a sublimação dos interesses externos, visto que “os eruditos são interessados, têm vontade de chegar primeiro, de serem os melhores, de brilhar” (BOURDIEU, 2004, p. 30-31).

Entretanto, este processo é mais complexo do que se pode imaginar, uma vez que a autonomia do campo científico está condicionada às “pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia” (BOURDIEU, 2004, p. 21), ou seja, quanto mais autônomo for o campo, maior será sua capacidade de refratar as pressões e as demandas externas, escapar das leis sociais externas e os agentes triunfarem. Por outro lado, quanto mais o campo é heterônomo e sua concorrência demonstra-se imperfeita, mais requer dos agentes intervenção de forças “não-científicas” nas lutas concorrenciais.

Ao discorrer sobre os fundamentos invariantes da definição de campo, Catani (2013, p. 61-63), utiliza-se de um estudo realizado por Bernard Lahire, em 2002, a partir de dois artigos publicados por Bourdieu, “*Quelques propriétés des champs*” em 1980 e “*Le champs littéraire*” em 1991. Estes estudos nos fornecem indícios importantes para compreensão das questões sociológicas presentes no campo científico, a saber:

- Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global, estruturado de posições;
- O campo possui suas próprias regras e desafios específicos, irredutíveis às regras do jogo ou o desafio de outros campos;

- As diferentes posições dos agentes em campo proporcionam a formação dos espaços de lutas pelo objeto acadêmico legítimo;
- As lutas travadas se dão, sobremaneira, em torno da apropriação de um capital específico do campo, bem como da própria redefinição desse capital;
- O capital é desigualmente distribuído no campo, o que determina sua estrutura e possibilita a existência de (agentes, instituições) dominantes e dominados, definida pelo estado de uma relação de força histórica entre as forças presentes no campo;
- Sobre o estado da relação de força existente, ressalta-se a oposição entre as estratégias de conservação, próprias dos dominantes e as estratégias de subversão, particular dos “últimos a chegar”;
- Para garantir o funcionamento do campo, mais precisamente a sua existência, os agentes mantêm uma “cumplicidade objetiva” em torno de seus interesses específicos, que vai para além das lutas que são travadas uns contra os outros;
- Cada campo corresponde a um habitus, que é próprio do espaço. Somente os agentes que incorporaram essas disposições terão condições de jogar o jogo e nele acreditar; por sua vez, cada agente também possui seu habitus, ou seja, suas trajetórias e posição no campo, o que o distingue dos demais;
- O campo possui uma autonomia relativa (lutas internas): os detentores de capitais sociais e políticos podem exercer posição de dominação dentro do campo, por meio de lutas externas a ele.

Isso possibilita aos agentes criarem seus próprios espaços de produção, permeados por relações de dominação e manutenção das estruturas objetivas. Desta forma, “o campo científico é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de força” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23) particular e restrito à participação de determinados agentes, que não são autorizados a usufruir dos espaços produção.

[...] por muito versado que possa ser na “gestão de redes” (com que tanto se preocupam aqueles que julgam servir-se de sua “ciência” da ciência para promover suas teorias da ciência e afirmar seu poder de especialistas no mundo da ciência), as oportunidades que um agente singular tem de submeter *as forças do campo aos seus desejos são proporcionais à sua força sobre o campo*, isto é, ao seu capital de crédito científico ou, mais precisamente, à sua posição na estrutura da distribuição do capital. (BOURDIEU, 2004, p. 25) [grifo nosso]

Podemos, assim, dizer que os “agentes-elites”, que exercem poder de dominação no campo científico, ditam as regras do jogo no sentido de definir quais objetos são legítimos e merecem ser estudados e quais espaços concedem ao grupo notoriedade, para, em seguida, empenhar esforços no desenvolvimento de suas pesquisas em um movimento de recompensas que definirá as “possibilidades e impossibilidades” (BOURDIEU, 2004, p. 25) de alcançar seus objetivos. O capital científico constitui uma espécie própria do *capital simbólico* – “o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento” (BOURDIEU, 2004, p. 26), atribuído pelos “pares-concorrentes” dentro do campo para obtenção de créditos.

Esse capital, de um tipo inteiramente particular, repousa, por sua vez, sobre o reconhecimento de uma competência que, para além dos efeitos que ela produz e em parte mediante esses efeitos, proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também suas regularidades, as leis segundo as quais vão se distribuir os lucros nesse jogo, as leis que fazem que seja ou não importante escrever sobre tal tema, que é brilhante ou ultrapassado, e o que é mais compensador publicar. (BOURDIEU, 2004, p. 27)

Coenen-Huther (2013, p. 128) coloca em evidência as “*elites por posição*” que considera como um “grupo ocupando posições estratégicas que lhe permitem exercer uma influência perceptível sobre processos de tomada de decisão, [...] a posição estratégica está assim ligada a um estatuto traduzindo o valor que lhe atribuímos”. O capital simbólico, prestígios e privilégios das elites representam o seu sinal distintivo. Desta forma, no campo, a posição de elite estabelece as próprias normas a serem seguidas, e seu poder reside no fato de o modelo que apresenta ser aceito e considerado como digno de ser seguido, visto que se refere

[...] a um grupo de pessoas que se destaca por incorporar os melhores elementos quando avaliados de um atributo ou de uma propriedade. A elite é destinada, portanto, da classe social, definida nas relações materiais de produção, assim como também é distinta da aristocracia, que pressupõe um privilégio permanente. Os membros de uma elite são os melhores por merecimento, por uma eficiência demonstrada previamente e que pode ser perdida com o passar do tempo, essa é a característica fundamental das elites, assim como fato de possuírem uma dinâmica e códigos internos próprios e tenderem a ser mais numerosas quanto mais complexas for a sociedade em que estão inseridas. (GUTIERREZ, 2005, p. 48-49)

Para Gutierrez (2005), na sociedade contemporânea, a inserção de membros em grupos de elites apresenta algumas dificuldades próprias, verificadas sob dois aspectos: i) o próprio pesquisador possuir um projeto pessoal que, entre outras coisas, pode vir a integrar a elite de seu campo profissional, projeto este que termina por influenciar, senão condicionar, as características de sua obra intelectual; ii) ao mesmo tempo em que o pesquisador procura manter

em segredo o projeto pessoal de integrar a elite de seu campo profissional, ou até mesmo tentar evitar que este projeto interfira nos resultados da sua pesquisa (o que poderia colocar em xeque a validade, o distanciamento, a objetividade etc.), os sujeitos sociais também procuram mantê-los ocultos.

A inserção e manutenção do indivíduo no interior das elites dependem de uma melhor compreensão pessoal do funcionamento dessa resultante. A possibilidade de reprodução de cada modelo de formação de elites dá-se através de uma articulação entre ações de convencimento e a distribuição de prêmios e castigos que objetivam, em última instância, estabilizá-lo no tempo. A sobrevivência política de uma elite, portanto, consiste em viabilizar a aceitação mais ou menos consensual de um critério de legitimação do acesso diferenciado aos bens materiais e simbólicos produzidos coletivamente, de forma que a distribuição assimétrica de oportunidades de vida mostre-se como algo minimamente justo (GUTIERREZ, 2005, p. 95).

De todo modo, o que define a estrutura do campo em determinadas circunstâncias pode estar relacionado à estrutura do capital científico, presente nos diferentes agentes engajados no campo, e, num dado momento passa a ser “caracterizado pelo volume de seu capital determinando a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes” (BOURDIEU, 2004, p. 24).

Cabe lembrar ainda que o movimento do campo pode se dar também por outros agentes que até o momento não possuem certa notoriedade, exceto quando se tratar de uma descoberta revolucionária que venha questionar os próprios fundamentos da ordem científica estabelecida, possibilitando a redefinição dos próprios princípios que constituem a distribuição de capitais específicos e as regras do jogo dentro do campo científico.

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas a sua posição. (BOURDIEU, 2004, p. 29)

Com o intuito de promover uma reflexão prática, Bourdieu (2004, p. 23) afirma que os agentes, que têm por delegação comandar os pontos de vista e as intervenções científicas, bem como “[...] os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc. [são definidos pela] estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são os princípios do campo”. Ou seja, essa estrutura é o que determina o que pode e o que

não pode ser feito, muitas vezes orientado pela posição ocupada pelos agentes em campo, é o lugar de “*onde se fala*” que norteará as ações dos agentes e seu poder de dominação para travar uma luta legítima contra os seus adversários.

A luta científica é uma luta armada entre adversários que possuem armas tão potentes e eficazes quanto o capital científico coletivamente acumulado *no e pelo campo* (portanto, em estado incorporado, em cada um dos agentes) seja mais importante e que estejam de acordo ao menos para invocar, como uma espécie de árbitro último, o veredito da experiência, isto é, do "real". (BOURDIEU, 2004, p. 32-33) [grifo nosso]

Para Bourdieu (2004), há duas formas de poder que agem no campo científico. São espécies de capitais com leis de acumulação e formas de transmissão distintas: i) *poder institucional* – de caráter “*temporal*” (ou político), está relacionado às posições de prestígios nas instituições científicas, ao poder sobre os meios de produção e reprodução, adquiridos por meio de estratégias políticas; ii) *poder específico* – está diretamente associado à ideia de “prestígio pessoal” e reconhecimento obtidos pelos agentes, é também conhecido como capital científico “*puro*”, pois repousa nas contribuições ao progresso da ciência.

As duas formas de capitais supracitadas são responsáveis por dar ao campo sua estrutura apropriada e as condições ideais para que os capitais específicos dotados pelos agentes comandem o espaço homólogo de tomada de posição. De acordo com Shinn e Ragouet (2008, p. 128), a sociologia da ciência defendida por Bourdieu representa uma sociologia dos campos científicos, com objetivos predefinidos: i) apreender sua multipolarização, quer dizer, os eixos de oposições objetivas em torno dos quais se distribuem os agentes; ii) apreciar sua autonomia relativa em relação aos poderes temporais; iii) construir espaços de tomadas de posição dos agentes ao espaço de posições por uma relação de homologia que, conforme a teoria de Bourdieu, nada tem a ver com a relação de reflexo mecânico, tão frequentemente evocada pelos sociólogos marxistas do conhecimento.

Urbizagástegui-Alvarado (2010) denomina de “elites produtoras” os agentes que se mantêm à frente das pesquisas e ocupam posições de lideranças dentro do campo, em virtude de o *habitus* pessoal ser determinante para lhes proporcionar a gestão dos recursos de produção cultural e científica. As elites produtoras são detentoras de capital científico institucionalizado, ligado à ocupação de cargos mais prestigiados na instituição, a exemplo de direção de departamentos e laboratórios, comitês de avaliação etc., ou seja, elas possuem poder sobre os meios de produção e de reprodução.

[...] elite de produtores, bem como o volume de citações é essencial para a formação de uma frente de pesquisa, é possível que exista uma correlação natural entre o número de artigos publicados por um autor e a frequência de citações feitas a esses documentos publicados, com o *habitus* adquirido pelo agente, sendo consequência natural a inclusão desses autores na frente de pesquisa e na elite de produtores. (URBIZAGÁSTEGUI-ALVARADO, 2010, p. 52)

Além disso, o aparato acadêmico e institucional tem se mostrado o lugar em que os agentes, muitas vezes de estratos inferiores da sociedade, ascendam a posições de prestígio científico (BOTTOMORE, 1965). Nesse caso, estas elites são possuidoras de um capital científico puro, como afirma Bourdieu (2004, p. 35-36), repousando quase que exclusivamente no reconhecimento, “pouco ou mal objetivado e institucionalizado”, pela contribuição ao progresso da ciência, invenções e publicações nos órgãos mais seletivos, o que lhes habilita a “conferir prestígio à moda de crédito simbólico”.

Os teóricos das elites defendem, por esses diversos meios, o legado das sociedades não-igualitárias do passado, embora fazendo concessões ao espírito igualitário. Insistem enormemente na distinção absoluta entre dirigentes e dirigidos, apresentada como uma lei científica, mas conciliam a democracia com esse estado de coisas, definindo-a como uma competição entre elites. Aceitam e justificam a divisão da sociedade em classes, mas procuram tornar essa divisão mais aceitável, descrevendo as classes superiores como elites e sugerindo serem as elites compostas dos indivíduos mais capazes, independente de suas origens sociais. (BOTTOMORE, 1965, p. 134)

Na concepção de Codato e Perissinotto (2009), em alguns pontos da teoria de Bourdieu, é possível percebermos que as elites tendem a representar as classes no momento em que representam a si mesmas, na procura de garantir seus privilégios por meio da sua influência, jogo de interesses e opiniões que, para serem sociologicamente válidos, estes interesses precisam ser necessariamente transformados em ação, na luta para “impor uma definição da ciência, segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem” (BOURDIEU, 1983, p. 128).

Para Coenen-Huther (2013), não é incongruente qualificar os agentes que ascendem às posições dominantes enquanto “elites especializadas”, a partir da teoria do campo científico de Bourdieu, pois os agentes dominadores participam da elite especializada de duas formas:

Por um lado, asseguram efetivamente uma posição preeminente; por outro, conseguiram o equilíbrio mais favorável entre as diferentes espécies de capital – capital cultural, capital econômico – que asseguram o primado do campo [...] quer se recorra à noção de campo ou se fique pela linguagem mais tradicional do subsistema, a competição entre domínio de atividades é uma das componentes do equilíbrio dinâmico de qualquer sistema social e pode traduzir-se numa situação de concorrência entre elites especializadas. (COENEN-HUTHER, 2013, p. 30-31)

Assim, a luta pela autoridade científica representa uma espécie de *capital social* que possibilita aos agentes monopolizarem os meios de produção, bem como os mecanismos que, constituintes no campo, podem ser acumulados, transmitidos e, até mesmo, reconvertidos em outras espécies de capitais. Isso se deve ao fato de que, quanto mais o campo se apresentar autônomo em suas tomadas de decisões, mais seus produtores tenderão a ter como possíveis clientes, seus próprios concorrentes.

[...] num campo científico fortemente autônomo, um produtor particular só pode esperar o reconhecimento do valor de seus produtos (“reputação”, “prestígio”, “autoridade”, “competência” etc.) dos outros produtores que, sendo também seus concorrentes, são os menos inclinados a reconhecê-los sem discussão ou exame. De fato, somente os cientistas engajados no mesmo jogo detêm os meios de se apropriar simbolicamente da obra científica e de avaliar seus méritos. (BOURDIEU, 1983, p. 127)

Bourdieu (1983, p. 127) é direto ao se referir às especificidades do campo científico: “os concorrentes não podem contestar-se em se *distinguir* se seus predecessores já reconhecidos”, pois correm o risco “de se tornarem ultrapassados e ‘desqualificados’, a interagir suas aquisições na construção distinta e distintiva que o supera”, visto que o reconhecimento, garantido e mantido por uma ordem estabelecida pelos pares-concorrentes, é fruto de um conjunto de sinais específicos que consagram os membros presentes em um determinado campo.

É função do *valor distintivo* de seus produtos e da *originalidade* (no sentido da teoria da informação) e que se reconhece coletivamente à contribuição que ele traz aos recursos científicos já acumulados. O fato de que o capital de autoridade proporcionado pela descoberta seja monopolizado pelo primeiro a fazê-la ou, pelo menos, por aquele que a torna conhecida e reconhecida, explica a importância e a frequência das *questões de prioridade*. (BOURDIEU, 1983, p. 131) [grifo do autor]

A luta engajada dos agentes para impor o valor de seus produtos e sua autoridade científica envolve um modo legítimo de sua própria definição de pensar e fazer ciência, ou seja, a delimitação de seus problemas, o método e as teorias que fazem parte do seu trabalho, tudo aquilo que pode ser considerado científico e esteja nos limites do campo (BOURDIEU, 1983). Com efeito, a ocupação legítima e dominante dentro do espaço de produção por determinados agentes talentosos, confere-lhes posições de elites na mais alta hierarquia dos valores científicos, ditando, assim, as próprias regras do jogo.

É no campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas. (BOURDIEU, 1983, p. 126)

Segundo Hey (2008), o interconhecimento e a classificação que os agentes fazem de seus pares, se constitui uma das formas pelas quais é possível se observar a materialização do campo científico. As relações estabelecidas e o processo de legitimação no interior desses espaços compõem o produto acadêmico produzido por eles. A autora reconhece a arbitrariedade do sistema, quando revela que, para o funcionamento do campo científico, é necessário relacionar a avaliação dos pares à posição do agente no espaço de produção acadêmica ou espaço social global.

Portanto, o campo científico constitui-se um espaço estruturado onde lutas de poder são travadas em prol do monopólio da atividade científica, mantendo as próprias normas e regras do jogo que engendram um *habitus* específico e são determinadas por um tipo de capital atuante. Por vezes, as relações de força se instauram em categorias de recursos para se assegurarem de uma posição dominante.

A seguir, apresentamos o contexto mais amplo em que se insere o problema de pesquisa deste trabalho e faz emergir os desafios impostos aos agentes para a formação do campo da pesquisa e pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil.

CAPÍTULO 4

PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: CONDIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, procuramos identificar os fatores que contribuíram para a institucionalização da pesquisa e pós-graduação no Brasil, os avanços e recuos apresentados pelo Sistema de Avaliação, enquanto atribuição legal da CAPES, que visa a fornecer informações úteis sobre o efeito das políticas implementadas ao longo dos últimos anos e esclarecer as condições que proporcionaram a formação da pesquisa e dos programas de pós-graduação em Educação. Além disso, optamos por apresentar um breve panorama de como a articulação das políticas de formação e fixação de recursos humanos e infraestruturais tem contribuído (ou não) para equalizar as assimetrias na produção do conhecimento da região Nordeste do Brasil.

4.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A pesquisa e a pós-graduação no Brasil são bastante recentes, se comparadas a outros países de tradição em pesquisa científica, pois aqui seu início se deu somente na década de 1960, a partir da elaboração o Parecer Nº 977/65, do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovado em 3 de dezembro de 1965 pela Câmara de Ensino Superior, em virtude das demandas sociais e educacionais, historicamente vividas pelo país. Institucionalmente, é, pois, no processo de modernização do país e no bojo de discussão da Reforma Universitária (1968-1969), que se acabaria por oferecer condições propícias ao desenvolvimento da pós-graduação associada à pesquisa, atrelado à criação de agências de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à abertura de linhas de financiamento e à pesquisa com finalidades específicas.

Nesse sentido, pode-se verificar que a institucionalização da pós-graduação não foi atendida em sua plenitude, pelo menos nos moldes traçados no Parecer Nº 977/65, visto que era necessária uma política que consolidasse a pós-graduação, atendesse de forma organizada às demandas locais e regionais frente ao avanço do ensino superior, bem como buscasse qualificar os pesquisadores, mediante formação de recursos humanos. A partir disso, Nosella (2010, p. 178) conclui que

A criação da pós-graduação nas universidades brasileiras da forma institucionalizada como hoje a conhecemos, priorizando as atividades de pesquisa, deve ser atribuída à modernização autoritária e conservadora dos governos militares. Por uma das frequentes ironias da história, o feitiço voltou-se contra o feiticeiro, isto é, a ditadura criou uma estrutura escolar que produziu consequências políticas e culturais em boa parte contrárias aos objetivos dos criadores. Com efeito, apesar da orientação tecnicista, conservadora, repressora da política educacional daqueles governos, as pesquisas produzidas pelos programas de pós-graduação cada vez mais criticavam o sistema que os criou.

É diante disso, que se institui, no início da década de 1970: o Programa Intensivo de Pós-Graduação (Dec. Nº 67.348/70); em 1973, criação de grupo de trabalho com intuito de propor medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação; logo após, em 1974, é instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação cujas funções giravam em torno da formulação da política de pós-graduação e sua execução e da estruturação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNGP) para o período de 1975-1977(SANTOS; AZEVEDO, 2009). Assim, a pós-graduação no Brasil surge com “o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1342).

À guisa de contribuição, Cavalheiro e Neves (1997, p. 52) chamam atenção para alguns mitos presentes na trajetória da pós-graduação no Brasil, dentre os quais se pode considerar “o mito de uma idade de ouro”, referindo-se ao cenário da pós-graduação que é, muitas vezes, amparado pela ficção de números, situados de forma imprecisa. É necessário, ainda, sublinhar uma ausência significativa na narrativa-padrão sobre a origem da pós-graduação brasileira, sempre relacionada à Reforma Universitária (1968-1969). É preciso, também, situá-las no tempo e no início histórico do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e assinalar que “os anos de 1970 não representam exatamente um momento áureo da história de nossa sociedade” (STRAUSS; LETA, 2009, p. 1035), pois, “longe de pretender uma explicação simplista e estigmatizadora e, no limite, inútil que afirme que esse sistema é filho da ditadura, a intenção deles é de relativizar essa trajetória tantas vezes vistas como linear”.

Em relação ao desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, Bicudo, Tanuri e Sampaio (2001, p. 18) afirmam que este não pode ser atribuído “à formalização da moldura legal do sistema (consubstanciada no Parecer de Nº 977/1965), nem à existência de uma estrutura de universidades já consolidadas”, em virtude do número reduzido de universidades e das limitações tanto para formação quanto para consolidação dos grupos de pesquisa. Os autores ainda salientam que, pelo fato de as universidades brasileiras serem recentes, tivemos um sistema de CT&I tardio, marcado por uma configuração centralizada do próprio sistema de educação superior em regiões como Sul e Sudeste.

Chaimovich (2000) vai ao encontro deste argumento e enfatiza que, pelo fato de as universidades no Brasil serem novas, sua produção científica é bastante reduzida, pois fica a cargo exclusivamente das universidades públicas, sobretudo, da pós-graduação, ou seja, o setor privado pouco contribui para a produção nacional de CT&I. Para compreensão deste cenário, o autor retoma algumas questões históricas:

É bem verdade que cientistas houve, que algumas descobertas foram feitas, mas como organizar a ciência se a Coroa portuguesa evitou a todo custo a organização de universidades na colônia? Onde os cientistas poderiam conversar se a Academia Brasileira de Ciências foi fundada há menos de 80 anos? Alguns institutos públicos de pesquisa, mais antigos que as Universidades, tiveram picos de criação de ciência e aplicações preciosas acompanhados por longos períodos de crises. A história da profissionalização da ciência no Brasil numa estrutura estável começa na fundação da USP, em 1934, e na concepção do regime de tempo integral à docência e à pesquisa. E por aí se espalhou pelo Brasil. O resultado dessa semente, porque “aqui plantando dá”, foi talvez uma das iniciativas públicas melhor sucedidas nos últimos 30 anos. (CHAIMOVICH, 2000, p. 136)

Sendo assim, diversos fatores contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação no Brasil na primeira década que seguiu à sua regulamentação, dentre eles cumpre destacar: a criação de rede de agências, que beneficiou principalmente a pós-graduação, e, em seguida, a implementação de algumas medidas, a partir da Reforma de 1968, segundo o relatório divulgado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São (Fapesp), intitulado “*Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo*” (2001, p. 3):

[...] o Estatuto do Magistério Federal concedeu inicialmente um prazo ao auxiliar de ensino para apresentar certificado de conclusão de curso de pós-graduação e, posteriormente, vinculou a obtenção dos títulos acadêmicos de mestre e doutor ao acesso e promoção na carreira. Tais normas acabaram por ser adotadas por outras instituições de ensino superior, o que favoreceu o rápido desenvolvimento da pós-graduação, beneficiada ainda com a criação de agências de fomento, como o CNPq e a CAPES, a abertura de linhas de financiamento à pesquisa com finalidades específicas e a implementação do PNPG. É importante destacar que a pós-graduação já nasce como um sistema articulado, do qual constam fins e objetivos, formato e

estrutura, processo de avaliação e, sobretudo, apoio financeiro vinculado aos resultados obtidos.

Isso esclarecido, verifica-se que dez anos depois de instituída a pós-graduação, o número de cursos já caminhava para um milhar. Conforme dados encontrados em Velloso (2004), no início dos anos 1990, já podiam ser observados aproximadamente 1.500 cursos que abrangiam grande parte das áreas do conhecimento, atrelado ao crescimento do número de matrículas. Ainda segundo o autor, são notórios a ampliação e o acesso ao sistema nos últimos anos, pois se pode verificar que “até 2003 havia mais de 2.600 cursos de pós-graduação, em cerca de 1.800 programas, formando 23 mil mestres e 8 mil doutores no ano e, por extensão, cerca de 110 mil estudantes” (VELLOSO, 2004, p. 584).

Embora haja controvérsias na comunidade científica brasileira em relação às condições que levaram ao avanço da pesquisa e pós-graduação, é válido ressaltar que o SNPG alcançou reconhecimento legítimo da comunidade nacional e internacional, tendo em vista o formato e a seriedade de políticas públicas direcionadas ao setor (SANTOS; AZEVEDO, 2009). Contudo, o sistema de avaliação de programas¹² realizado pela CAPES é bastante criterioso, pois traz em si o rigor e o “alto grau de flexibilidade organizacional, articulada com possibilidades interdisciplinares e financiamento específico” (CURY, 2004, p. 779).

Em pesquisa posterior, Santos e Azevedo (2009) asseveram que a institucionalização e consolidação da pós-graduação no Brasil, assim como do ensino superior de uma forma geral, foram marcadas pela influência de modelos franceses e americanos em torno de uma universidade autônoma que pudesse receber os mais diversos intelectuais estrangeiros, bem como da elaboração direta do Parecer N° 977/65 que institucionalizava os cursos de graduação e pós-graduação aos moldes norte-americanos, ou seja, concretizados anos depois, com os cursos *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Portanto, a política para consolidação da pós-graduação no Brasil esteve atrelada às exigências do Estado, ao processo de modernização da sociedade, ao movimento de industrialização e, principalmente, à ideologia dos países centrais, no caso os Estados Unidos,

¹² Até o ano de 1996, o modelo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* utilizado traduzia-se em uma escala de conceitos de A a E, mas, de acordo com a CAPES, tal modelo foi perdendo seu poder discriminatório, uma vez que, no decorrer dos anos, os programas foram apresentando suas especificidades frente ao processo de avaliação. Atualmente, este processo de avaliação compreende uma fase de acompanhamento – anual, e outra de avaliação trienal, classificada da seguinte forma: i) conceitos 6 e 7 - doutorado em nível de excelência, desempenho equivalente ao de centros internacionais com alta inserção, corpo docente com liderança e representatividade na comunidade científica; ii) conceito 5 - alto nível de desempenho (conceito máximo direcionado aos programas que oferecem apenas mestrado); iii) conceito 4 - bom desempenho; iv) Conceito 3 - desempenho regular, atende ao padrão mínimo de qualidade; v) conceitos 1 e 2 - desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo de qualidade, sem condições para renovação do reconhecimento.

detentor de boa parte da produção científica mundial e de uma ordem desenvolvimentista mais ampla no contexto da Guerra Fria.

Ramalho e Madeira (2005, 71) enfatizam que “há certo otimismo em relação à pós-graduação brasileira, como se ela fosse imune aos vícios atávicos do sistema educacional na sua relação com a estrutura social”. Afinal de contas, a qualidade que lhe foi atribuída não poderia deixar de estar relacionada com sua real destinação. Na concepção de Macedo e Sousa (2010), ao passo em que os cursos apresentavam perfis diferenciados em suas funções, os currículos assumiram um caráter mais homogêneo.

Tais estratégias foram articuladas e reforçadas, tendo por base investimentos financeiros viabilizados por organismos governamentais, necessários a este nível de ensino (MARTINS, 1991). De um modo geral, “a pós-graduação tem sido caracterizada no Brasil, desde o seu início, por uma vinculação direta com a política científica e com a tentativa de se estabelecer uma política tecnológica” (FAPESB, 2001, p. 19).

Esses apontamentos nos fornecem indícios importantes para reconhecer o “*casamento indissolúvel*”¹³ entre universidade e pesquisa científica e, de algum modo, a institucionalização da pesquisa e pós-graduação no Brasil, embora “a integração harmoniosa e funcional da pesquisa com a universidade e desta com o resto da sociedade e da economia, não passa, no entanto, de uma visão idealizada das coisas – ou, no máximo, de um ideal desejado por muitos” (SCHWARTZMAN, 1986, p. 12).

Contudo, no clássico “*Formação da comunidade científica no Brasil*”, publicado em 1979 por Simon Schwartzman, evidencia-se que, em virtude do aumento de matrículas na graduação e o surgimento de institutos centrais de pesquisas nas universidades no início da década de 70 do século passado, ganha fôlego a criação de novos programas de pós-graduação no Brasil, os quais foram

[...] estabelecidos independentemente dos cursos universitários profissionais, emergiram como meios onde parecia ser possível realizar trabalhos de pesquisa e formação de alto nível de qualidade, livre das dificuldades econômicas, institucionais e políticas que prejudicavam as universidades como um todo. Assim, passaram a atrair os melhores talentos e os recursos disponíveis (SCHWARTZMAN, 1979, p. 296).

¹³ Se a relação é assim tão problemática por que insistir nela? Como sabemos, tal pergunta é frequentemente formulada acerca de casamentos difíceis que, no entanto, perduram. Seria simples mostrar que coincidência entre a pesquisa científica e o ensino superior não foi muito grande no passado e, reunir argumentos para defender a ideia de que cada um deveria seguir seu próprio caminho daqui por diante, para a felicidade de ambos. Contudo, existe uma grande distância entre a realidade histórica e as fortes convicções sobre a indissolubilidade deste matrimônio. Isto parece indicar que, apesar dos problemas, ele ainda desempenha funções importantes (SCHWARTZMAN, 1986, p. 12).

Eunice Durham infere, a partir de Documento de Trabalho sobre “*As universidades públicas e a pesquisa no Brasil*”, de 1998, que “as universidades públicas constituem o principal suporte institucional para a pesquisa e para a formação de pesquisadores” (p. 1). Entretanto, a partir de 1980, estas apresentaram perda de prestígio, dentre outros motivos, pelo fato de não atenderem à demanda crescente, ao rígido controle de acesso dos jovens ao ensino superior, bem como pela sensação de que os recursos públicos estariam sendo alocados para o financiamento dos estudos de uma minoria privilegiada. Assim relata a autora:

Parece, portanto, que foram fatores relacionados ao ensino e ao custo que estiveram associados ao desprestígio da universidade. Esta se defendeu, em grande parte, valorizando sua contribuição para a pesquisa, mas o fato é que isto não parece ter sensibilizado nem a população, nem os órgãos responsáveis pela condução da economia, para os quais, crescentemente, as universidades públicas se caracterizavam como um saco sem fundo a engolir quantidades cada vez maiores de recursos públicos. Mas, se é verdade que o custo das universidades públicas brasileiras é excessivamente alto e há necessidade de uma racionalização do sistema, esta racionalização deve ter como objetivo o aumento da produção científica e não seu abandono. (DURHAM, 1998, p. 3)

Além disso, Durham (1998, p. 20) afirma que o elevado custo da educação superior competia em termos absolutos e relativos com os demais níveis de ensino, o que pode ser observado por meio de dois processos: o primeiro, que dizia respeito ao aumento de trabalhadores no setor terciário da economia, em virtude das modificações no mercado de trabalho e das demandas do progresso tecnológico; e o segundo que se relacionava à multiplicação de funções do sistema de ensino superior. Sendo assim, à função de formar profissionais liberais, atrelada à burocracia do Estado e da Igreja, somaram-se as seguintes proposições:

- O desenvolvimento das pesquisas científica e humanística;
- A formação de pesquisadores;
- A preparação de recursos humanos altamente (ou mesmo, razoavelmente) qualificados para uma miríade de profissões e ocupações, inclusive a de pesquisador;
- A contribuição, através da pesquisa, tanto para o desenvolvimento tecnológico como para a própria formulação e implementação das políticas públicas;
- A atualização permanente dos profissionais que atuam nas mais diversas áreas do mercado de trabalho e, especialmente, dos professores dos demais níveis de ensino;

- A ação cultural, no seu sentido mais amplo, incluindo todas as formas de divulgação que permitam o acesso de parcelas crescentes da população ao saber acumulado e em produção.

A autora conclui, enfatizando que “o custo do ensino superior público no Brasil hoje, é demasiado elevado para a qualidade que possui e o atendimento que fornece” (DURHAM, 1998, p. 25). Sob uma nova perspectiva, Chaui (2003, p. 11) vai retratar este assunto, afirmando que “a universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus do ensino público”.

Com efeito, é necessário exigirmos do Estado um olhar mais preciso frente à educação, não pelo prisma do gasto público, mas pelo investimento social e político para atender aos direitos da população, não aos privilégios de uma minoria, pois

A relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da República. Este núcleo é o fundo público ou a riqueza pública e a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital – que é o que faz o neoliberalismo com o chamado “Estado mínimo” –, e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade. (CHAUÍ, 2003, p. 11-12)

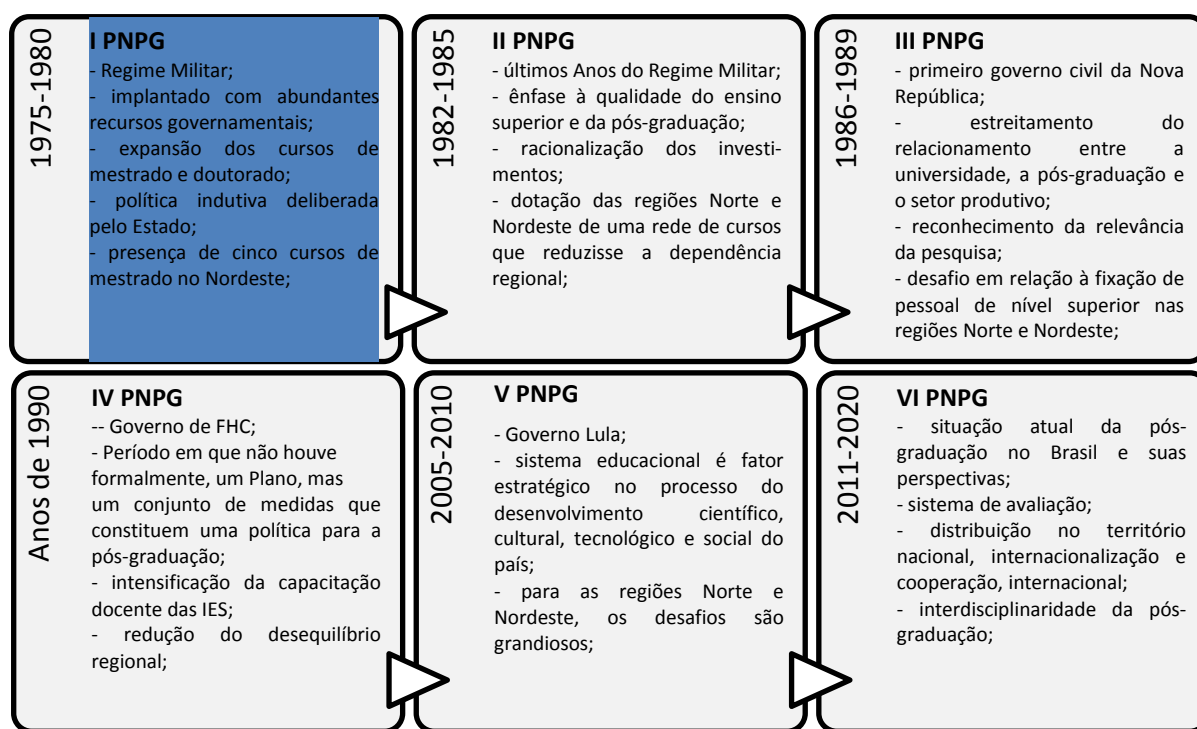
Chaui (2003) ainda frisa algumas mudanças que considera importantes no momento em que se pensa a universidade pública por uma perspectiva da formação e da democratização, caracterizadas pela autora enquanto condição e forma indispensáveis à mudança: i) manifestação contra a exclusão como fruto da relação social imposta pelo neoliberalismo e pela globalização; ii) definição da autonomia universitária por meio do direito e do poder de definir suas normas de formação, de docência e de pesquisa; iii) busca por uma definição clara do que seria democratização da educação superior e a massificação; iv) (re)valorização da docência, desprestigiada e fragilizada com a intensificação do produtivismo acadêmico; e, por fim, v) valorização da pesquisa científica nas universidades públicas via políticas de incentivos financiadas pelas agências de fomento à pesquisa.

Na concepção de Gatti (2001), o papel social e as estruturas da pós-graduação devem estar alicerçados nos desafios sociais emergentes, nas demandas tecnológicas, bem como nas necessidades políticas e ecológicas, ou seja, na essência do nosso país.

[...] atmosfera de intenso debate quanto ao papel e às finalidades da pós-graduação e da qualidade de suas propostas acadêmicas, num tempo em que se demanda desses cursos que respondam à grande variedade de desafios sociais, tecnológicos, políticos e ecológicos, é de grande importância refletir sobre as condições atuais e o futuro desejável para os mesmos. O futuro da pós-graduação está ancorado em sua história específica em nosso país e em como se apresenta no presente momento. Nesse sentido, várias questões precisam ser respondidas: Qual o propósito e a natureza dos estudos na pós-graduação, em um momento de aceleradas mudanças? Que valor têm para as pessoas e a sociedade? Respostas devem ser buscadas junto a diversificados grupos de interesse e com diferentes referenciais. (GATTI, 2001, p. 110-111)

A seguir, com intuito de repensar o processo evolutivo da pós-graduação e compreender a gênese desse sistema, apresenta-se, no Quadro 7, a retrospectiva dos sucessivos PNPG.

Quadro 7 - Retrospectiva dos Planos Nacionais de Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pelos autores com base em CAPES (BRASIL, 2010a).

A implantação do I PNPG ocorre em um cenário profícuo e de abundantes recursos governamentais, mas com pouca capacidade técnica instalada para atender as demandas regionais. Desta forma, a região Sudeste absorve grande parte dos recursos e verbas disponíveis, fato que repercute na sua atual consolidação de seus programas. Além disso, neste momento, cabe tão somente às regiões periféricas¹⁴ a criação dos primeiros cursos de mestrado e

¹⁴O conceito de centro-periferia, no processo de produção de conhecimento em CT&I, passa a ser utilizado na América Latina por volta da década de 1970, fazendo referência ao potencial de inovação de instituições superiores que realizam pesquisa científica, sem, contudo, procurar conhecer, necessariamente, os fatores e as implicações que ocasionavam as disparidades entre regiões (HERRERA, 2003).

doutorado. Em pesquisas realizadas no período de 1970-1990 sobre a pós-graduação no Brasil, Martins (1991) mostrava que o referido Plano possuía forte caráter da política educacional da década, que era o de reforçar o sistema universitário para formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico.

Nos últimos anos do governo militar, é implementado o II PNPG (1982-1985), em que se abandonava o caráter expansionista em função da retração econômica e contenção orçamentária da época, orientando-se para consolidação do sistema implantado, através do reforço nos mecanismos de acompanhamento e avaliação, com o intuito de melhorar a qualidade dos programas e contemplar a racionalização dos investimentos no setor. O documento expressava ainda uma preocupação com os desníveis entre regiões e instituições, decorrentes da heterogeneidade do contexto brasileiro.

As prioridades estabelecidas para este Plano, segundo MENEGHEL et al. (2007), oportunizaram a racionalização dos investimentos e o reforço dos mecanismos de acompanhamento e avaliação, com vista à melhoria da qualidade dos mestrados e doutorados. Em sua vigência, foram empreendidos esforços no sentido de dotar as regiões Norte e Nordeste de uma rede de cursos que reduzisse a dependência regional, no contexto da pós-graduação nacional (RAMALHO; MADEIRA, 2005).

Nos anos seguintes, é formulado o III PNPG, para o período 1986-1989, coincidindo com o primeiro governo civil da Nova República e com a retomada do processo de redemocratização política. Este Plano, como salienta Zucco (1996), colocava claramente a necessidade de contemplar a relação entre a universidade, pós-graduação e o setor produtivo - tanto como fonte de recursos adicionais, como emprego de pesquisas e mobilização de estudos aplicados -, assinalando ser indispensável a integração entre os agentes do SNPG e de CT&I. A universidade pública foi considerada *locus* privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando-se seu papel no desenvolvimento nacional.

Neste sentido, as observações contempladas nos trabalhos de Ferreira (1999), Ramalho e Madeira (2005), MENEGHEL et al. (2007) são próximas das realizadas por Santos e Azevedo (2009). Isto é, após o III PNPG, observa-se que nos anos de 1990 não houve formalmente um plano que conduzisse as necessidades da pós-graduação brasileira, apenas medidas paliativas em forma de políticas direcionadas ao que ainda não tinha sido atendido por planos anteriores e corrigissem ao máximo as assimetrias de produção do conhecimento nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

Apenas em 1990, de acordo com Saviani (2002), ocorre a consolidação e o crescimento da pós-graduação brasileira em regiões consideradas periféricas: distantes dos grandes centros de pesquisas, ou seja, geograficamente fora do eixo de produção econômica do país e com menor apoio de agências de pesquisa. Desta forma, a referência que se tem da pesquisa científica no Brasil, até então, é de uma produção de qualidade realizada nos “centros de excelência”, cabendo às demais instituições a baixa produtividade e a carência de recursos humanos e infraestruturais.

Diante desta conjuntura, um dos instrumentos fundamental no repensar do modelo atual refere-se ao novo PNPG (2011-2020). Em fase de execução, contém 14 capítulos que tratam dos planos anteriores, da situação atual da pós-graduação no Brasil, das perspectivas de crescimento da produção científica, do seu sistema de avaliação, da sua distribuição no território nacional, da internacionalização e cooperação internacional, do financiamento e da importância da interdisciplinaridade da pós-graduação. Outros importantes eixos do plano são a expansão do SNPG, além do apoio a outros níveis de ensino.

As condições para formação da pesquisa e pós-graduação no Brasil estão fortemente ligadas às políticas traçadas nos PNPG e à articulação das agências de fomento. No entanto, Gamboa (2003, p. 79) faz uma crítica ao modelo brasileiro, uma vez que atrelar a pesquisa à pós-graduação, além de “hierarquizar” os processos de produção do conhecimento no mestrado – onde se aprende, tardiamente, a pesquisar – e no doutorado – onde se aprimora o aprendizado e se obtém relativa autonomia para produzir conhecimento – também, alastra outros problemas como o da imposição de condições próprias dos rituais acadêmicos de obtenção de títulos e de progressão nas carreiras docentes, enquanto os protocolos da lógica da produção científica, na maioria dos casos, são depreciados.

Como enfatizado anteriormente, hoje, a pesquisa e a pós-graduação apresentam expressivo avanço, apesar da forte diversidade marcada por desequilíbrios entre regiões e estados. “Isso, porém, não é causa em si mesmo, mas efeito de causas estruturais que não se modificam pelo simples discurso de reclamação ou reivindicação” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 74-75). Entretanto, apesar dos avanços apresentados no SNPG brasileiro, verificamos que muito ainda precisa ser feito para atingirmos “o crescimento equânime, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (BRASIL, 2004, p. 54).

Para Almeida (2010), a situação vivida pelos programas de pós-graduação é bastante delicada, uma vez que o financiamento de pesquisas por parte das agências de fomento muitas

vezes é inferior às necessidades atuais vividas pelos programas, o que poderá comprometer a formação e a qualidade dos trabalhos produzidos pelos alunos. Este cenário, contudo, apresenta ainda alguns recuos, quando somados às exigências e/ou atribuições do corpo docente, no âmbito das instituições, e ao controle de produção científica para níveis de avaliação dos programas.

Na concepção de Velloso (2002), há de se esclarecer que, antes da vigência dos PNPGs, já havia, no Brasil, cursos de pós-graduação em funcionamento. Na década de 1960, por exemplo, o país contava com 38 cursos, sendo 11 de doutorado e 27 de mestrado. No entanto, não se definiam claramente os fins e objetivos da pós-graduação, nem a sua estrutura. Ramalho e Madeira (2005), elaborando uma síntese sobre o assunto, afirmam que, paradoxalmente, no período em que não houve um plano nacional específico que norteasse as políticas a serem implementadas, foi possível identificar um crescimento qualitativo e quantitativo da pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Analisando um conjunto de medidas a ser implementado, com a intenção de promover a expansão do SNPG e minimizar as assimetrias regionais no país, Velloso (2004, p. 583) revê os aspectos específicos de estrutura e de regulamentação deste sistema, para direcionar ao destino ideal mestres e doutores brasileiros, ou seja: “uma diversificação de modelos de formação pós-graduada no país”; Ramalho e Madeira (2005) defendem uma reestruturação na forma de financiamento da pós-graduação e a utilização de um modelo de avaliação que seja pautado em indicadores internacionais o qual, por sua vez, poderá proporcionar a constante qualidade dos programas e a fixação de competências acadêmico-científicas. Nosella (2010, p. 202) afirma que, diante de tal conjuntura, é necessário propor o desafio teórico de “articular o particular escolar (dado empírico) com o movimento geral da história (totalidade)”, bem como aprimorar os relatórios de avaliação da pós-graduação, com propósito de minimizar as assimetrias informacionais e a ampliação da institucionalização da pesquisa nas universidades brasileiras.

Portanto, a pós-graduação tem se mostrado, ao longo de se sua trajetória, conhecedora dos inúmeros problemas apresentados pela educação brasileira, mas, claro, que muito da nossa realidade ainda precisa ser melhorado, principalmente, nas áreas de ensino, pesquisa e política educacional. Nas palavras de Severino (2006), a pós-graduação, principalmente a partir da sua institucionalização de prática científica, tem se constituído em um segmento eficiente do sistema educacional, ao qual tem favorecido, enormemente, para consolidação de recursos humanos aptos para compreensão dos vários setores da vida nacional.

Entretanto, sabemos que isso ainda é muito pouco para construção de um retrato mais fiel da pesquisa e pós-graduação de nosso país, pois a realidade de inúmeras universidades públicas do Norte e Nordeste não é alvissareira, porque, apesar da melhoria e do crescimento significativo em diversos segmentos, são evidentes as dificuldades na fixação de seu quadro de pesquisadores, a baixa oferta de vagas e bolsas para estudantes e inadequadas condições de trabalho (discussão que será realizada no final deste capítulo).

No seio deste debate, fortalecem-se e ampliam-se os estudos sobre os avanços e os recuos (“travas” do processo avaliativo) no Sistema CAPES de Avaliação, discussão que abordaremos a seguir.

4.1.1 O Sistema Capes de Avaliação: Avanços e Recuos

O VI Plano Nacional de Pós-Graduação (VI PNPG), previsto para o período de 2011 a 2020, delinea metas e estratégias para a consolidação e expansão da pós-graduação no país, enfatizando que “o sistema de avaliação da CAPES é uma experiência bem-sucedida, a despeito das imperfeições, e pode ser aperfeiçoado, ajustando-se às mudanças e necessidades do conjunto das áreas do conhecimento” (BRASIL, 2010a, p. 125).

De acordo com dados divulgados pela CAPES (2007) sobre o aumento da produção científica brasileira e refletido no posicionamento do ranking de produtividade mundial, percebe-se que este se dá majoritariamente na pós-graduação, em virtude do produto resultante de teses e dissertações e artigos científicos indexados à base de dados de alto reconhecimento na comunidade científica internacional. Isso se reflete na nova conjuntura da pós-graduação, visto que atualmente é possível contar com mais de “2.700 programas de pós-graduação *stricto sensu*, 140 mil alunos, diplomando em torno de 30 mil mestres e 10 mil novos doutores a cada ano, com aproximadamente 50 mil professores permanentes” (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 296).

Tal sucesso é revelado pelos dados, embora haja controvérsias que apontam para queda desse argumento quando se trata de tentar superar a imprecisão que reina entre nós, pois, segundo o novo PNPG, pensado para o período de 2011-2020, “enquanto na Alemanha se formam 15,4 doutores para cada cem mil habitantes, na faixa etária dos 25 a 64 anos, nos EUA 8,4 e, na Austrália 5,9, no Brasil este índice é de somente 1,4. A previsão do Plano é dobrar tal quociente para 2,8 até 2020” (BRASIL, 2010a, p. 292). Para Cury (2004), o avanço desse sistema se deve a uma atuação consciente e efetiva do Estado brasileiro que, ao longo dos

últimos quarenta anos, têm contemplado estratégias com vistas à institucionalização de uma pós-graduação de alta qualidade.

Ainda conforme previsões do VI PNPG, em séries históricas, no que concerne ao acesso de novos de alunos matriculados em cursos de mestrado e doutorado, bem como à quantidade de professores credenciados e a bolsas de pesquisas concedidas por agências como a CAPES e o CNPq, são otimistas as projeções de crescimento da pós-graduação. De acordo com dados divulgados neste Plano, haveria um crescimento exponencial no período de 2010 a 2013, 4 anos após sua implantação, no número de docentes na pós-graduação (13%), alunos titulados em mestrado e doutorado (16%) e bolsas de doutorado da CAPES (27%) e CNPq (8,4%), dentre outros (BRASIL, 2010a).

Cumprido destacar também que a CAPES definiu sua política, valendo-se de uma metáfora ainda muito utilizada: “O termômetro é o mesmo para todos os pacientes, o diagnóstico e a terapia podem variar de acordo com o caso” (CASTRO; SOARES, 1983, p. 65). Fica, assim, entendido que os critérios de avaliação nada têm a ver com a história do curso, seus esforços ou as dificuldades que encontram. O tratamento diferenciado, que se pode justificar em muitos casos, não deve contaminar a atribuição do conceito. “O extraordinário esforço de um grupo do Nordeste pode e deve ser apoiado, mas, no julgamento do resultado, será comparado com todos os demais, recebendo um conceito que meramente reflete suas realizações” (CASTRO; SOARES, 1983, p. 66).

Nesse sentido, ao realizar um balanço da política de pós-graduação no Brasil, Horta (2010) constata algumas transformações ocorridas na pós-graduação brasileira, sob o ponto de vista de dois aspectos: quantitativo, quanto é possível se observar o crescimento de cursos e programas em regiões do país; e qualitativo, a partir da consolidação das bases do Sistema CAPES de Avaliação, da implantação do mestrado profissional¹⁵ e de novas áreas e subáreas de conhecimento.

Sendo assim, com base na literatura consultada sobre o assunto, é possível afirmar que não só o processo de avaliação da CAPES tem sido alvo de prolongados debates nos últimos anos, despertando questionamentos no meio acadêmico brasileiro, como também os critérios

¹⁵ Hoje, a CAPES insiste na ideia de criá-lo. De um lado, receio que de fato não se queira grande expansão dos programas de pós-graduação em educação; de outro, sua excessiva centralização burocrática não permite avaliar os inúmeros cursos *lato sensu*. Por isso, cria-se uma terceira via. Infelizmente, muitos não se convencem de que as instituições culturais no Brasil são ainda muito rarefeitas, portanto, é salutar expandir os programas de pós-graduação acadêmicos neste imenso continente brasileiro, sem necessidade de recorrer aos mestrados profissionais adaptados a uma “educação prática”. Do meu ponto de vista, comungo com a ideia, de que as áreas e as linhas de concentração de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação devam ser mais bem definidas e precisadas, isto é, devam ser mais profissionais (NOSELLA, 2010, p. 182-183).

de acompanhamento e avaliação trienal de cursos de mestrado e doutorado. Trevisan, Deveschi e Dias (2013, p. 375) apontam que este debate

[...] tem sido ocupado pela mais antiga das controvérsias contemporâneas: “quantitativo versus qualitativo”, que se desdobra em diversas variáveis, como subjetivo ou objetivo, concentrado na formação de centros de excelência ou na perspectiva inclusiva, centrado no professor ou no aluno, estruturalista ou pós-estruturalista, dentre outros, o que tem impedido a possibilidade/necessidade de formatar novos consensos sobre o assunto. Na falta de acordos mínimos, o sistema de avaliação tem dado boas-vindas a coisa nenhuma, ou seja, ele vem se perpetuando e, por isso, a área de Educação trabalhou por três triênios com uma mesma conjunção de fatores, sofrendo apenas pequenas modificações quando se tornou necessário o aprimoramento.

Vários têm sido os questionamentos, como: O que mudar na avaliação da CAPES? (SPAGNOLO; SOUZA, 2004). “É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?” “Quais as consequências para a educação superior de um ‘modelo’ que privilegia a formação do pesquisador, via mensuração e avaliação bastante quantitativista da produção científica, em detrimento da formação ‘integral’ do pós-graduando?” (SGUISSARDI, 2006, p. 49). “Como superar a imprecisão que reina entre nós?” (GUIMARÃES et al., 2015). “Até que ponto as diretrizes de avaliação da CAPES têm legitimado tais situações frente à necessidade de qualificação dos programas?” E quanta verdade é suportável? (TREVISAN; DEVECHI; DIAS, 2013, p. 375).

São algumas questões de pesquisadores que acreditam que o problema da avaliação não é de falta de indicadores e sim de excesso. A avaliação da CAPES não necessita de reestruturação em suas bases. Pelo contrário, precisa ser mais leve e tentar abrir-se a aspectos novos e definir melhor ideias ainda não muito bem discutidas entre os pares. “Sob o domínio do ‘Estado avaliador’ dos últimos anos, a avaliação da educação superior tem sido praticada como instrumento privilegiado de regulação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 35).

Dirigimos estas perguntas, especificamente, à área de Educação, o lugar de onde falamos, pois, de acordo com Nosella (2010), as críticas à forma como a CAPES avalia os PPGE aumentam a cada dia. A assembleia final da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd), realizada em Caxambu, em 2008, aprovou por unanimidade uma moção apresentada pelo GT Trabalho e Educação, no sentido de a referida Associação criar uma comissão para avaliar a avaliação da CAPES. Sem sucesso e pouca divulgada esta moção se perdeu no nada, embora reflita o forte descontentamento de professores e alunos acerca do processo de avaliação de programas e produções científicas.

Desta forma, não se questiona aqui a avaliação em si, mas seus procedimentos metodológicos, pelo conceito de cultura nele subjacente, visto que “produzir cultura não é uma atividade meramente especulativa que faz aumentar significativamente a produção bibliográfica. É, sobretudo, um processo de identificação e projeção histórico social” (NOSELLA, 2010, p. 181). É, portanto, conhecer as informações e ser mais transparente na sua divulgação, com propósito de transformar a sociedade e possibilitar uma maior representatividade da comunidade acadêmica.

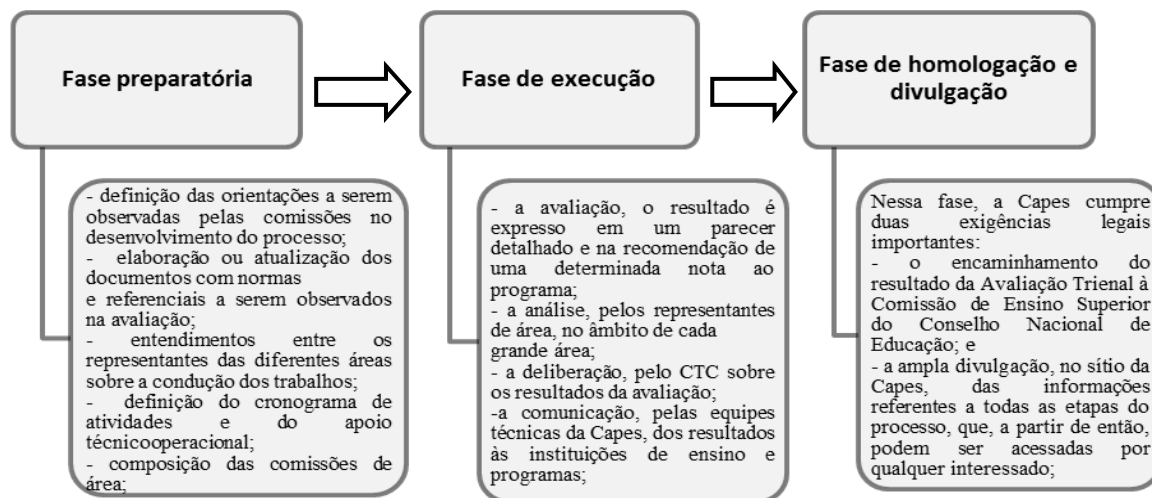
O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação foi implantado pela CAPES em 1976 e, desde então, vem cumprindo papel de fundamental importância para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Abrange dois processos conduzidos por comissões de consultores do mais alto nível, vinculados a instituições de ensino das diferentes regiões do país: a Avaliação das Propostas de Cursos Novos e a Avaliação dos Programas de Pós-graduação, na qual reside o propósito deste trabalho (BRASIL, 2010a).

De acordo com o Sistema CAPES de Avaliação, o processo de Avaliação dos Programas desde então compreendia as atividades de acompanhamento anual (efetivado no período compreendido entre os anos das avaliações trienais)¹⁶ e a realização da Avaliação Trienal, propriamente dita, efetuada no ano subsequente ao do fechamento do triênio¹⁷. As atividades correspondentes à Trienal eram desenvolvidas no decorrer de todo o ano e exigiam intensa e contínua dedicação dos dirigentes, dos órgãos colegiados, de centenas de consultores e das equipes técnicas da CAPES. Tais atividades podem ser ordenadas em três grandes fases, como descritas a seguir no Quadro 8.

¹⁶ O Conselho Superior da CAPES, em sua 68ª reunião, realizada no dia 11 de dezembro de 2014, decidiu que a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a partir da próxima edição, passa a ser quadrienal. A decisão do colegiado foi tomada considerando a proposta apresentada pela Diretoria de Avaliação (DAV), acordada com a Comissão Especial de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e com Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (Foprop). A primeira avaliação quadrienal está prevista para ser realizada em março de 2017, versando sobre dados e informações dos anos 2013, 2014, 2015 e 2016. (Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7278:comunicado-capes-periodo-de-avaliacao-do-snpg>>. Acesso em: 11 set. 2015).

¹⁷ A periodicidade da avaliação poderá ser alongada e ocorrer em épocas diferentes. Recomenda-se uma periodização mais longa para os cursos 6 e 7, que poderão ser estimulados e usar a favor da criação do conhecimento novo um período de 5 ou mais anos, sem o risco de rebaixamento ou punição. Recomendam-se avaliações menos alongadas e acompanhamentos amiudados para os outros cursos, com vistas ao seu monitoramento. Para todos eles, independentemente da classificação, deverão ser introduzidos crivos de qualidade, como no sistema inglês, onde os professores e pesquisadores escolhem de quatro a cinco melhores produções do período e as submetem ao escrutínio dos avaliadores (BRASIL, 2010a, p. 128).

Quadro 8 - Caracterização do Processo de Avaliação Trienal da CAPES



Fonte: Elaborado com base em CAPES (BRASIL, 2010a).

De acordo com a CAPES, os dois processos – Avaliação das Propostas de Cursos Novos e Avaliação dos Programas de Pós-graduação – são alicerçados em um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, compondo um só Sistema de Avaliação, cujas atividades são realizadas pelos mesmos agentes: os consultores acadêmicos. Por ser uma atribuição legal da CAPES, a avaliação da pós-graduação possibilita que o MEC realize tomadas de decisão no que concerne à autorização, ao reconhecimento e à renovação de cursos de mestrado e doutorado para posterior chancela em triênios subsequentes.

Com efeito, as decisões precisam ser tomadas no Sistema CAPES de Avaliação em consonância com as áreas, na medida em que têm implicações sobre a política de pós-graduação e pesquisa. Nesse sentido, a parceria com a ANPEd tem sido crucial, assim como, mais recentemente, o diálogo com o Comitê de Educação do CNPq, como destacam Sousa e Macedo (2009). Pois, o modelo de avaliação implementado pela CAPES no biênio 1996-1997 foi se consolidando posteriormente, a partir do direcionamento de políticas criadas para esse nível de ensino país (HORTA; MORAES, 2005, p. 95). Da mesma forma, a ênfase sobre os produtos – basicamente, a produção bibliográfica qualificada – indica a expectativa de ampla divulgação dos resultados de pesquisa instalada (KUENZER; MORAES, 2005).

Nesta direção, Horta e Moraes (2005) enfatizam a necessidade de romper com o círculo perverso que caracteriza a pós-graduação brasileira, uma vez que, para atender às demandas da avaliação da CAPES, docentes buscam interminavelmente a produção científica, com intuito de se manterem credenciados aos programas e garantirem o conceito atribuído pela CAPES para atrair financiamentos das agências.

O rompimento desse círculo vicioso poderá, em tese, dar-se tanto pela mudança do modelo de avaliação quanto pela redefinição das prioridades da política de financiamento. Contudo, a primeira opção apresenta-se de difícil concretização, tanto pela aceitação cada vez mais crescente do atual modelo no meio acadêmico quanto pelo insucesso das tentativas feitas até agora para a elaboração de um modelo alternativo. Quanto à redefinição das prioridades do financiamento, trata-se de uma decisão política, que pode apontar tanto na direção da manutenção do círculo vicioso, pela concentração cada vez maior de recursos na área de excelência, quanto na direção do seu rompimento, pela abertura de espaços para a implantação de ações afirmativas que evitem a exclusão. (HORTA; MORAES, 2005, p. 102)

Durante os anos de 1990, os paradigmas que norteavam o modelo de avaliação da pós-graduação brasileira, apresentavam-se seus primeiros sinais de desgastes e apontavam para as agências de fomento e toda comunidade acadêmica um novo desafio a ser enfrentado: “repensar o modelo vigente”. Ou seja, na atual conjuntura, é possível avaliar a pós-graduação com os mesmos critérios utilizados no início de 1970? (FÁVERO, 2009). Sendo assim, identifica-se, por meio do Quadro 9, algumas modificações realizadas pela CAPES durante o processo de avaliação de programas.

Quadro 9 - Retrospectiva do Sistema CAPES de Avaliação

1951	• o Parecer nº 977/65 sugere que o Conselho Federal de Educação (CFE) assumira a responsabilidade pelo credenciamento dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), baseado em uma avaliação sistematizada;
1968	• a expansão da pós-graduação se intensifica após a reforma universitária instituída em 1968. Um elemento crítico nesse sentido foi a sanção da Lei 5.539/68, que modificou o Estatuto do Magistério e impôs a titulação de pós-graduação <i>stricto sensu</i> como condição para a progressão na carreira docente das universidades federais.
1974	• criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação. No ano seguinte, o referido Conselho lança o Plano Nacional para Pós-graduação, composto por um diagnóstico da situação e pelo planejamento de ações futuras.
1976	• CAPES inicia a avaliação de cursos de pós-graduação, com esforços esporádicos e, de alguma maneira, informais, limitados ao uso interno.
1980	• implementação do sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, adotando um modelo próprio que relacionava diretamente os resultados da avaliação à alocação de recursos, além de utilizar uma escala única de classificação, em cinco níveis (o que o distanciou dos modelos utilizados internacionalmente).
1998	• a consolidação do Conselho Científico-Técnico (CTC) e algumas modificações de procedimento, bem como mudança na escala de cinco para sete níveis e estipulou que as duas categorias superiores (6-7) fossem reservadas para programas considerados excelentes por padrões internacionais.
2010	• o VI PNPG (2011-2020) prevê que a avaliação dos cursos 6 e 7 seja realizada em intervalo maior de tempo, ficando os demais submetidos à periodicidade trienal; comparação com programas internacionais considerados de referência; os programas poderão lançar mão de critérios que contemplem assimetrias; os programas de natureza aplicada deverão incorporar parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra-acadêmico.

Fonte: Elaborado com base em CAPES (BRASIL, 2010a).

Por meio da retrospectiva do Sistema CAPES de Avaliação, é possível observar as melhorias constantes implementadas, principalmente, no que se refere às exigências de dedicação dos alunos e do corpo docente à produção científica, rigor nos cumprimentos de prazos regulamentares para a conclusão dos cursos, uso dos resultados da avaliação à alocação de recursos, bem como a possibilidade de os programas poderem lançar mão de critérios que minimizem suas assimetrias.

Ao realizar reflexões em torno do sistema de avaliação da CAPES, com base no V Plano Nacional de pós-graduação, Verhine e Dantas (2009) concluem que o modelo atual de avaliação proposto pela CAPES assemelha-se a outros modelos utilizados internacionalmente, que buscam, através de seus instrumentos, legitimar suas políticas de manutenção e avaliação do ensino superior. Para tanto, utilizam-se de membros da comunidade acadêmica, por meio da formação de comissões que se dispõem a fazer visitas e analisar propostas de programas, bem como avaliar as informações produzidas pelos mesmos. Sendo assim, para os autores, alguns desafios são atualmente impostos ao Sistema CAPES: i) o crescimento do sistema nacional da PG; ii) a diversidade da oferta; iii) as assimetrias do sistema; iv) a conceituação e avaliação da inserção social; v) a introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos; vi) e, por último, “a articulação entre a CAPES velha e a nova e entre o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a CAPES” (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 298).

Nesse sentido, há muitos que compartilham da ideia de que atualmente percebe-se a necessidade de retomar o processo de avaliação da pós-avaliação no Brasil (CURY, 2005; SGUISSARDI, 2006; VERHINE; DANTAS, 2009; TREVISAN; DEVECHI; DIAS, 2013), em prol de novos modelos que possam superar as imprecisões de avaliações passadas, e flexibilizar a sistemática de avaliação, enfatizando seu caráter diagnóstico, respeitando as especificidades dos programas. Em suma, nas palavras de Kuenzer e Moraes (2005, p. 1350), é preciso “avaliar a avaliação”, pois, do ponto de vista da função reguladora do Estado, esta tarefa deveria se constituir em prioridade nos PNPG, principalmente no VI Plano, o que ocorreu apenas em parte.

A seguir, são sumarizados pontos centrais dos avanços e recuos no Sistema CAPES de Avaliação.

Quadro 10 - Avanços e recuos no Sistema CAPES de Avaliação

AVANÇOS	RECUOS
<ul style="list-style-type: none"> - posição política e discussões no âmbito da ANPEd; - nova postura na relação com a nova comissão de avaliação constituída pelos “pares”; - periodicidade do ciclo avaliativo, de bianual para trienal; - discussões em Fórum Regional de Coordenadores; - V Plano Nacional de Pós-Graduação, em relação aos anteriores; - ações concretas de cooperação interna e de capacitação de pessoal para fazer face às necessidades do processo de gestão acadêmico-avaliativa as regiões Norte e Nordeste; - análise de diferentes modelos de pós-graduação; - introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado; - simplificação de quesitos na ficha de avaliação; - da produção intelectual, o foco passou para produção em geral (e não apenas na produção bibliográfica); - nova estrutura, composta de uma escala única, com oito estratos, e de uma série de regras para orientar o processo de classificação de periódicos (e anais de eventos); - revalorização de visitas <i>in loco</i>; - busca por informações, especialmente pelas relacionadas a insumos e processos, não captadas adequadamente nos relatórios anuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - ênfase na avaliação de produtos que de insumos ou de processos; - peso atribuído aos resultados na ficha de avaliação; - quantidade de informações excessivas, solicitadas pelo aplicativo de COLETA-CAPES para produção de relatórios; - intensificação de comportamentos produtivistas, a partir da introdução do Aplicativo Qualis; - adaptação de mestrados profissionais a uma “educação prática”; - excessiva centralização burocrática que não permite avaliar os inúmeros cursos <i>lato sensu</i>; - distribuição dos programas obedece aos determinismos das assimetrias regionais e estaduais; - avaliação classificatório-punitiva; - sistemática de descredenciamento dos programas com avaliação abaixo de certo ponto de corte; - limitações da ficha de avaliação na análise de diferentes modelos de pós-graduação; - pouca transparência sobre a utilização das informações que serão colhidas nas visitas <i>in loco</i>; - problemas de refinamento técnico e conceitual do aplicativo SIR (Sistema de Indicadores de Resultados dos Programas de Pós-graduação); - controle do tempo médio de titulação; - processos de regulação e controle do Estado.
<p>CUNHA, (1985) GATTI, (2001); SPAGNOLO e SOUZA, (2004); MOREIRA (2004); RAMALHO e MADEIRA, (2005); HORTA e MORAES, (2005); KUENZER e MORAES, (2005); SCHWARTZMAN, (2005); SGUISSARDI, (2006); VERHINE e DANTAS, (2009); SANTOS e AZEVEDO, (2009); NOSELLA, (2010); CAPES, (BRASIL, 2010a); MACEDO e SOUZA, (2010).</p>	

Fonte: Elaborado com base no referencial teórico.

Através do Quadro 10, parece ficar evidente que, embora a CAPES esteja desempenhando um papel rigoroso de institucionalização da política de formação pós-graduada de pessoal docente, seus resultados têm demonstrado insatisfação da comunidade científica, sendo considerados aquém de seus esforços e potencialidades. As críticas mais frequentes, segundo Santos e Ribeiro (2006, p. 29), “dizem respeito ao tempo médio de permanência do aluno nos programas de mestrado e doutorado e, por conseguinte, o alto custo social per capita da formação e a necessidade de aperfeiçoamento no processo de avaliação”.

Ao ver de Ramalho e Madeira (2005, p. 77), “deveríamos nos avaliar, ainda que a CAPES viesse a ser extinta”, pois tanto a natureza educacional quanto a especificidade do processo acadêmico de formação pós-graduada exigem um processo de avaliação orientado teórico e metodologicamente. Ainda de acordo com os autores, seria inconcebível que, no atual sistema de avaliação, “cursos e programas renunciassem a sua autonomia acadêmica para adequar-se simplesmente a um esquema externo de avaliação, sem a autoavaliação constante do seu desempenho e sem a avaliação institucional” (p. 77).

Em documento publicado em 2003, por Bernardete Gatti, Marli André, Osmar Fávero e Vera Maria F. Candau, intitulado “*O modelo de avaliação da CAPES*”, os autores salientam que o referido modelo de avaliação é bastante homogeneizador e tende a uma padronização dos programas. Este é um dos aspectos mais discutidos por vários consultores e até assumido pela CAPES, conforme se pode constatar nos *InfoCAPES* e nos anais de reuniões e seminários por ela promovidos ou apoiados. No entanto, o modelo caminha na direção oposta a essas discussões e colaborações, apresentando um grande desafio para o campo da Educação, como veremos a seguir.

4.2 PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

A produção da pesquisa em educação, anterior à criação dos programas de pós-graduação, desenvolvia-se em reduzidas dimensões em algumas instituições universitárias, como na antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), e em outras instituições criadas exclusivamente para esta finalidade. Entretanto, só receberia grande impulso em 1955, como frisa Nosella (2010), com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos cinco centros regionais de pesquisa criados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na gestão de Anísio Teixeira. Consequências importantes dessa integração foram o incremento do número de pesquisas em educação e seu caráter político, sociológico e histórico, o qual marcou as pesquisas em educação dessa época e que podemos sintetizar com a expressão “educação e sociedade”.

Nesse sentido, Nosella (2010) acrescenta que dois fatores relevantes contribuíram para tal caracterização política e um ambiente efervescente de debates e publicações sobre a realidade educacional brasileira, bem como para a problemática da democratização do ensino: i) a expansão do ensino superior pelo interior do estado, a partir de 1950, com a criação dos institutos isolados de ensino superior (futura Universidade do Estado de São Paulo – UNESP); ii) o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1961, e, a partir de 1964, pelo Brasil inteiro, com a criação, sobretudo, da rede de universidades federais. De todo modo, ainda acrescenta o autor:

O principal aspecto positivo da escolarização da pós-graduação manifesta-se no fato de que a produção do conhecimento (pesquisa) se associou às atividades de ensino. Seu aspecto negativo é representado pelo burocratismo acadêmico que nivela, pelos

títulos e diplomas, pesquisas de qualidade com outras menos significativas. (NOSELLA, 2010, p. 178)

Em 2006, a então presidente da ANPEd, Betânia Leite Ramalho, apresenta à comunidade científica o Documento dos “40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas”, lembrando que 40 anos antes, era publicado o Parecer n. 977, de 3 de dezembro 1965, na Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Federal de Educação (CFE), responsável pela rápida expansão do SNPG como construção de um projeto de amplo que considerava o desenvolvimento científico “pré-condição para o desenvolvimento econômico” (BRASIL, 1983, p. 7).

Conhecido como Parecer Sucupira, representa o marco legal e inaugural para organização da pós-graduação *stricto sensu* no país, com objetivo de evidenciar a natureza desse ramo da educação, a partir do qual, foi criado o primeiro curso de pós-graduação em educação no Brasil, na PUC-RJ, inaugurado em 1966. Desde então, iniciou-se um longo processo de instalação e regulamentação de cursos e programas – processo contraditório, de avanços e recuos, de aprendizagens para a construção de uma cultura acadêmica que possibilitou se chegar à situação atual da pós-graduação. Entretanto, antes da vigência do referido Parecer, já era possível observar cursos de mestrado e doutorado em funcionamento no país (VELLOSO, 2002; CURY, 2005; SANTOS; AZEVEDO, 2009).

De forma gradativa, a pós-graduação em Educação desenvolveu-se como o mais alto nível do ensino na área. Contudo, “nesse percurso atinge a maturidade quarentona de uma longa travessia por vales e montes, desertos e oásis” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 71), se dá em um contexto de modernização determinado pelo regime militar, implantado no pós-1964, cujas metas e objetivos previstos no plano nacional estabelecem a necessidade de formação de recursos humanos e infraestruturais, bem como a preparação de profissionais qualificados nas mais diversas áreas do conhecimento. Os autores ainda consideram que o avanço da pós-graduação está associado

[...] à abertura dos portões da universidade para o acolhimento da demanda, cedendo à pressão social, com a concomitante desvalorização dos diplomas e títulos da graduação, bem como da pós-graduação *lato sensu*, sem dúvida mais democratizada que a pós-graduação *stricto sensu*. (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 71-72)

Diversas pesquisas das décadas de 1980 e 1990 do século passado procuraram discutir este assunto. Vieira (1985), por exemplo, reconhece que fazer pesquisa em educação no Brasil não é uma tarefa simples, por uma série de razões, pois lidamos com uma área que não tem se

configurado como prioritária no quadro das políticas governamentais brasileiras. Em anos anteriores, foram apontados os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação (CUNHA, 1979, 1991), tendo em vista que neste período as peculiaridades do desenvolvimento político-econômico do país beneficiaram as áreas exatas e mais técnicas do conhecimento (GATTI, 1983), o “distanciamento esquizofrênico” da pós-graduação em relação à graduação, o seu isolamento e a tendência que havia de se “chamar toda a incumbência da pesquisa à pós-graduação”, prática comum no país todo (WARDE, 1990, p. 70-71).

Nesse sentido, Nosella (2010, p. 178) frisa dois aspectos fundamentais que caracterizaram as pesquisas em educação nos primeiros vinte anos de vigência dos programas de pós-graduação (1965-1985): “a institucionalização escolar da produção da pesquisa, que exacerbou a burocratização do trabalho científico, e a reação aos militares, que propiciou desenvolvimento de um forte pensamento crítico”. O autor ainda observa que o período compreendido entre 1985 até hoje, historicamente configurado pela volta da democracia, é marcado pela consolidação e expansão da pós-graduação, embora o seu retorno signifique para todos começar a viver uma situação política e ideológica ambígua, enfatiza O’Donnell (1982). Para Santos e Azevedo (2009), contudo, a pouca tradição de pesquisa no campo da educação influenciou a organização inicial dos cursos - uma perspectiva altamente fragmentada das subáreas de investigação que favorecia uma abordagem parcial dos fenômenos com base em uma visão segmentada e mecânica da realidade.

Somente a partir dos anos 1980 que o sistema se reestrutura, tendo por base uma série de questionamentos e “intensa mobilização” (FÁVERO, 2009). Assim, Severino (2006) o discute, começando por se perguntar sobre os compromissos da Educação com a construção da cidadania, já que esta é a forma atual de expressão da qualidade de vida, testemunho e aval da emancipação humana, uma vez que, na perspectiva de Macedo e Sousa (2010, p. 170), “o principal consenso que reorganizaria todo o sistema estabeleceu-se em torno dos objetivos da pós-graduação, com a valorização da formação do pesquisador em detrimento das demais funções até então desempenhadas pelos cursos”.

Osmar Fávero que, em seu texto “*Política de pós-graduação em educação no Brasil*” (1993, p. 43), mostrou-se interessado pelo assunto, enfatizou que, mesmo que a proposta da CAPES fosse a de criar uma associação representativa dos PPGes, à semelhança da Associação de Pós-Graduação em Economia (ANPEC), “a ANPEd desde sua criação adotou uma postura mais *instituinte que instituída*”. Já Cury (1991) fez observação de extrema importância sobre o papel que os programas e a ANPEd estavam assumindo na definição da política de pós-

graduação. Para ele, “pode-se, pois, inferir destas considerações, se procedentes, que uma política de Pós-Graduação em Educação não depende mais só do Estado, quaisquer que sejam suas iniciativas”. E justificava: “Já se conta com outros pólos, divergentes ou não de poder, que buscam a realização de interesses, finalidades e objetivos” (CURY, 1991, p. 20).

Sob a perspectiva da ANPEd na pós-graduação, é válido considerar que tem sido um debate amplo e consolidado no meio acadêmico, com intuito de firmar as bases da pesquisa em Educação como propulsora para implementação de políticas públicas, fundamento da pós-graduação. Para Sousa e Bianchetti (2007), a ANPEd desempenha um papel importante: o de estimular a pesquisa e sua internacionalização. Explicam os autores:

Entendendo que o simples convite individual a docentes e pesquisadores não é suficiente para o estreitamento de laços, propõe-se a identificação de associações semelhantes à ANPEd em outros países e o estabelecimento de relações institucionais a partir dessa identificação. Realizar ações de aprofundamento de relações entre instituições latino-americanas é um desafio que deve estar em horizonte próximo, para a ANPEd. Isso demandaria o estabelecimento de termos de cooperação e de planejamento para os próximos anos, e essa iniciativa de cooperação regional poderá trazer grandes avanços para as pesquisas. (SOUSA; BIANCHETTI, 2007, p. 405)

Estudos recentes realçam o contexto da pesquisa e da pós-graduação em Educação. Gatti (2002) destaca o papel da ANPEd na integração, no intercâmbio de pesquisadores e na disseminação da pesquisa em educação e questões a ela ligadas, evidenciando as mudanças substantivas do grande desenvolvimento da pós-graduação *strictu sensu*. Em anos posteriores, Sousa e Bianchetti (2007) amplificaram vozes, resgataram relatos e tiraram da condição de silenciados fatos, aspectos e situações determinantes para aquilo que é e faz hoje a ANPEd, em um extenso leque de aspectos que evidenciavam o desencadeamento de uma práxis, na qual se mesclam protagonismos de pessoas e do coletivo da associação, que se fizeram e se fazem presentes em momentos marcantes da história da pós-graduação em educação.

Na Educação, a relação entre pesquisa e pós-graduação parece uma “anomalia congênita”, conforme define Ferraro (2005) ao se referir à ANPEd que, no decorrer de sua trajetória, tem agregado não só programas de pós-graduação, mas também pesquisadores que, com suas histórias de vida, procuraram repensar o modo de fazer pesquisa em Educação.

A própria ordem dos termos pós-graduação e pesquisa no nome da associação não deve ser gratuita. Entendo que ela espelha a condição anômala do surgimento, se não de toda, pelo menos da maior parte da pós-graduação no Brasil. Com efeito, em vez de ter emergido de uma prática consolidada de pesquisa, a pós-graduação foi criada com o propósito explícito de promover a pesquisa na ainda principiante universidade brasileira. Dessa forma, a pesquisa, em vez de função básica da universidade e condição preliminar do próprio ensino universitário enquanto tal – de graduação e,

com maior razão, de pós-graduação –, passou a ser vista e tratada como função da pós-graduação, e esta, por sua vez, como o lócus da produção do conhecimento. (FERRRO, 2005, p. 48)

Macedo e Sousa (2010, p. 166) declararam preocupação frente à ideia de “rejeição que existiria a um modelo ideal de política para a pós-graduação, postura que, a nosso ver, viabiliza visões nostálgicas”. Entretanto, abordam a intensa consolidação apresentada pela pesquisa e pós-graduação em educação durante os últimos trinta anos, em virtude da “ampliação das demandas por financiamento em diferentes agências”.

Nesse sentido, Velho (1997, p. 5) afirma que o processo de institucionalização da pós-graduação em educação proporcionou um “futuro incerto” e preocupante, frente à competitividade e às disparidades na distribuição dos recursos, no entanto a consolidação do sistema foi “crucial para que a pesquisa propriamente dita desse um salto” e as áreas se consolidassem. Possivelmente tal disparidade dos repasses dos recursos a outras áreas e regiões brasileiras esteja associada ao fato de que

A pós-graduação precedeu, pois, a pesquisa no Brasil. O que a partir dos últimos anos da década de 1960 era verdade para a universidade brasileira em geral, era-o com maior força para todos os campos do conhecimento hoje reunidos sob os nomes de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, que haviam sempre disputado com desvantagem, em relação às demais áreas do conhecimento, os escassos recursos destinados pelos poderes públicos à pesquisa no país. (FERRARO, 2005, p. 48)

Macedo e Sousa (2010) ainda esclarecem que, embora não sejam estudiosas da temática, assumem uma postura “longe de uma nostalgia restaurativa” (p. 167) e reafirmam a necessidade de tomar a política de pós-graduação como politização incessante, em que a avaliação da pós-graduação não deve buscar apenas indicadores quanti-qualitativos de produção bibliográfica, mas em uma política de avaliação que rompa com este modelo e busque alternativas mais consistentes para o financiamento das pesquisas em Educação. De acordo com eles:

Do ponto de vista da ampliação do sistema de pós-graduação, parece que estamos atingindo certa saturação. A capacidade de criação de novos cursos de mestrado vem-se reduzindo e concentrando-se em universidades privadas. No nível de doutorado, ainda há algum fôlego, mas em geral os cursos novos contam com reduzido número de docentes, o que deve dificultar-lhes atingir níveis de excelência. Parece estarmos num momento em que é fundamental projetar estratégias para a continuidade da ampliação quantitativa e qualitativa da área. Pensar em associações é talvez uma forma de garantir o crescimento do sistema sem perda da qualidade, facilitando a consolidação de novos programas que venham a atender a enorme demanda por formação pós-graduada stricto sensu na área da educação. (MACEDO; SOUSA, 2010, p. 169)

Além disso, permanecem para Ramalho (2006) aspectos que nos desafiam como educadores e pesquisadores engajados, dentre os quais, citamos: i) questionamento sobre os riscos do predomínio da perspectiva produtivista que perpassa todas as áreas, na avaliação da CAPES, em função da qual, as de ciências humanas e sociais têm sido sistematicamente prejudicadas; ii) contínua luta para corrigir as disparidades regionais; iii) desvalorização dos pesquisadores em educação, submetidos a condições de trabalho e de carreira inadequadas, iv) adoção de greve em instituições federais de ensino superior e médio, atrelada ao desinteresse do governo; v) luta para que a educação não seja tratada como moeda de troca ou objeto de manobras políticas para acomodar interesses político-partidários visando à governabilidade.

A respeito da avaliação trienal da CAPES, já discutido anteriormente, é válido salientar que, no campo da Educação, a forma como esta vem sendo conduzida, trouxe diversos entraves ao crescimento desta área, mais precisamente ao dilema desde 1990 vivenciado pela pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste do país. É, pois, neste sentido que Ramalho e Madeira (2005, p. 75) vão lembrar que “[...] ainda está muito viva a lembrança dos traumas do processo de avaliação. Os programas estavam submetidos a um drama periódico pouco esclarecido e pouco consciente, marcado por sérias contradições”.

A autocrítica da pós-graduação em educação tem de ser feita também do ponto de vista da concepção do conhecimento, de sua construção, de sua disseminação e aplicação (Ramalho e Madeira, 2005), frente aos desafios a serem superados, típicos de uma área que procura avançar para a consolidação de seu perfil epistemológico e que necessita de intelectuais críticos, Duarte (2006), que possam problematizar o processo de reprodução da estrutura da vida cotidiana alienada das atividades das instituições educacionais, da universidade e dos PPGE. Essa atenção pode ser entendida como fruto das mudanças ocorridas na nossa sociedade que colocam as políticas públicas como foco do debate e também como decorrência da complexidade e dinâmica dos próprios programas (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Diante disso, Severino (2006) apresenta e discute as condições epistemológicas, políticas e institucionais para uma adequada configuração dos PPGE, ao mesmo tempo em que defende o compromisso de todo conhecimento com a causa emancipatória da sociedade humana, razão pela qual também a produção científica precisa comprometer-se ética e politicamente com a construção da cidadania. Atento aos problemas enfrentados na pós-graduação, Saviani (2007) alerta para a prioridade que se devem eleger como a consolidação da formação de pesquisadores.

Já nas palavras de Severino (2009, p. 16) esta questão é bastante delicada, uma vez que

A única justificação substantiva que pode sustentar a existência da pós-graduação é sua destinação à produção do conhecimento através da pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores. Trata-se de se fazer ciência e não apenas de transmiti-la. Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim de desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica.

Ademais, a questão da produtividade deverá estar subordinada claramente a este objetivo e não o inverso, como tem ocorrido atualmente, por efeito da pressão das políticas de investimento. Indo em direção aos estudos realizados por Silva e Silva Junior (2010) acerca da progressiva importância do trabalho imaterial no processo de valorização do capital, em que a ideologia do produtivismo acadêmico produz consequências prejudiciais, assim compartilham Kuenzer e Moraes (2005, p. 1348):

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

O processo e a sistematização do conhecimento produzido na pós-graduação brasileira estão além das exigências de um produtivismo acadêmico com fins burocráticos. Dentro dos moldes do Sistema de Avaliação, eles contribuem para refletir as finalidades daquilo que é desenvolvido para a Educação e desvelar tudo o que os “olhos” puramente não conseguem ver, mas sentir pelo ato de pesquisar, embora muitos aspectos ainda precisem ser superados, como, por exemplo, as disparidades existentes na produção do conhecimento dos programas da região Nordeste do Brasil, que enfrentam a ausência de políticas mais efetivas para formação e fixação de recursos humanos e infraestruturais.

4.3 O PROJETO NORDESTE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO: EQUALIZAÇÃO DAS ASSIMETRIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Como evidenciado anteriormente, não resta dúvida de que a pesquisa e a pós-graduação no Brasil alcançam significativa produtividade no atual contexto da educação superior, entretanto, como enfatiza Schwartzman (1995), faz-se necessária a implementação de políticas de ciência e tecnologia articuladas às políticas públicas de ajuste econômico e desenvolvimento

industrial e educacional, com objetivo de ampliar as condições de produção de um cenário historicamente desigual, para superação das “ilhas de excelência”¹⁸. Com efeito, dentre muitos, este é apenas um dos desafios enfrentados pela pós-graduação, pois os órgãos de fomento à ciência e à tecnologia há muito têm adotado estratégias para reduzir o tão discutido desequilíbrio regional, intensificar o intercâmbio cultural-científico e fixar pesquisadores experientes em regiões que demandam ações concretas para o seu desenvolvimento.

Chaimovich (2000) considera que, pelo fato de não se planejar ciência, os seus investimentos devem, sim, ser planejados sobremaneira para o desenvolvimento social e sua distribuição equitativa. Assim afirma o autor:

É suficientemente conhecida a constatação dupla de que a ciência e a tecnologia não causam desenvolvimento socialmente justo e de que, sem um sistema adequado de ciência e tecnologia, é impossível, hoje, pensar em desenvolvimento. Assim, ao considerar a necessidade de solidificar o sistema de ciência e tecnologia, não se pode chegar ao limite de pensar que é o sistema que determina o desenvolvimento. Não há futuro sustentável se o sistema de ciência nacional não se relaciona com o sistema nacional de inovação, com a incorporação de valor a produtos de exportação, com a solução dos graves problemas de distribuição de renda e com o acesso à saúde no Brasil. (CHAIMOVICH, 2000, p. 138)

Os relatórios editados em 2001 e 2010 pela Fapesp ainda oferecem dados a respeito desse tema. Mapeando a produção científica no país, estes apontaram disparidades entre as “ilhas de excelência” em pesquisa e os outros centros, ainda distantes do padrão internacional médio. Registra-se, também, uma maior concentração dessa produção na região Sudeste, onde também estão os maiores investimentos em pesquisa.

Entretanto, evidenciam que houve uma descentralização relativa no total de cursos de mestrado e doutorado no período de 1976 a 1985, principalmente no estado de São Paulo, uma vez que se fizeram presentes os esforços da comunidade acadêmica e de ações governamentais legítimas, assim expressas por dois fatores importantes:

[O primeiro fator] Projeto Nordeste de Pós-Graduação e o Projeto Norte de Pesquisa e Pós-Graduação. O segundo fator seria uma possível saturação da capacidade das universidades públicas paulistas - estaduais e federais - no que se refere à manutenção de um crescimento contínuo do número de cursos de pós-graduação, sem um aumento correspondente no quadro de seus recursos humanos. Já insinuada desde meados dos anos 70, a diminuição da presença paulista no sistema mostrou-se de forma muito mais clara a partir da segunda metade da década de 80. (FAPESP, 2001, p. 18)

¹⁸ Em oposição às “regiões periféricas”, fora do eixo geográfico e central de produção econômico-científica do país, com menor apoio e financiamento de agências de pesquisa – a exemplo das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Vários brasis se formam a partir desta realidade, notam-se cada vez mais consequências e acentuam-se bastante as assimetrias. Ao realizar um trabalho sobre a ausência de políticas que busquem corrigir as distorções apresentadas pela região Norte do país, Diniz e Guerra (2000, p. 25) enfatizam que tal situação, muitas vezes, têm origem na Educação Básica, uma vez que “o desenho do ensino fundamental e grande parte do ensino superior que é feito para adormecer a atitude indagatória indispensável aos tempos atuais” causam a falta de oferta de oportunidades para uma grande parcela da população marginalizada e sem voz na universidade.

Para os autores, é necessário garantir o cumprimento de metas previstas nos planos como garantia da qualificação de recursos humanos e corrigir as distorções que se fazem presentes na pesquisa e pós-graduação das regiões Norte e Nordeste. Historicamente

Este fato está relacionado diretamente ao desequilíbrio econômico regional, um dos mais graves problemas da República Brasileira, que vem sendo abordado por governos sucessivos e que já experimentaram medidas que envolveram desde o assistencialismo direto aos bolsões de miséria até grandes projetos infraestruturais de desenvolvimento, passando pela destinação de parcelas significativas de recursos, por meio da renúncia fiscal, para o estabelecimento de empresas privadas. Todas as iniciativas, entretanto, não alteraram o quadro de concentração de renda na região Sudeste, seguida pela região Sul. (DINIZ; GUERRA, 2000, p. 78-79)

A situação da região Norte do país é ainda mais crítica, se comparada com o Nordeste, pois sua história de privação data do “início da colonização, nas viagens para o interior feitas por aventureiros” (PROENÇA; NENEVÉ, 2004, p. 87). Estas regiões foram por muito tempo alvo de exploração de pessoas que viviam fora da área e buscavam somente a extração de recursos e pouco se interessavam pelo desenvolvimento desses espaços e pelo bem-estar dos povos que ali habitavam. Ao retratar as disparidades regionais na pós-graduação, Proença e Nenevé (2004, p. 87) enfatizam que as

Desigualdades e disparidades sociais não acontecem apenas entre países, mas podem ocorrer entre diferentes regiões de um mesmo país. A análise de indicadores sociais das diferentes regiões brasileiras revela desigualdades e disparidades profundas em diversas áreas tais como educação, saúde, habitação, qualidade de vida, dentre outros. [...] Nesta região [Norte], os recursos educacionais para educação superior são escassos e há poucos profissionais qualificados. Além disso, as universidades dessa região do país contam ainda com recursos limitados, insuficientes para atender à demanda por vagas e às necessidades da pesquisa e do ensino na educação superior. (PROENÇA; NENEVÉ, 2004, p. 87)

Sobre “*Americanismo e Educação: um ensaio no espelho*”, em que Warde (2000) retrata o processo de inserção da escola para construção da modernidade do Brasil, que vai de

meados do século XIX às primeiras décadas do século atual, fica clara nossa condição submissa e nossas raízes subjogadas ao ostracismo pela mão do colonizador. Assim afirma a autora:

São inúmeros os relatos de viajantes estrangeiros que penetraram no território brasileiro entre fins dos séculos XVIII e o século seguinte para esquadrihar fauna, flora, minerais, recursos hídricos [...] Nesses relatos, aqueles viajantes em missões ditas científicas demarcaram com toda a nitidez a grandiosidade da natureza em contraposição à pequenez humana. Tudo o que permanecia tal qual saído das mãos do criador era imponente, rico, dadivoso; o que eles viram como produto da ação humana era feio, sujo, insalubre, incivilizado... (WARDE, 2000, p. 40)

Na concepção de Andrade (2001), até o fim dos anos 1980, o foco da pesquisa no Nordeste era bastante singular e apresentava como característica marcante o movimento da sociedade e o modo de vida das pessoas (o latifúndio, o trabalho agrícola, a seca, a extrema desigualdade social), o que fez pesar no suporte financeiro para as atividades de pesquisa na pós-graduação, “se foi bem visualizada no período, começou a pesar (negativamente), nas relações com o centro dinâmico da produção científica nacional” (p. 289), uma vez que o foco do paradigma dominante estava na ideia de universidade do conhecimento. Estas implicações são observadas pela autora:

Os anos 90 [século passado], entretanto, assistiram, a uma progressiva desregionalização de nossa produção científica. O Nordeste passara por mudanças profundas durante os anos 80: crescente urbanização, aparecimento de novas elites governamentais, modificações na dinâmica econômica, alterando o cenário político-social da região. Do ponto de vista da pesquisa, isso levava a um gradativo distanciamento das temáticas anteriores e a uma crescente incorporação das temáticas nacionais. O “pensar nordestino” transformou-se em algo *demodée*, inadequado, ainda que o velho quadro não houvesse desaparecido para dar lugar ao novo. (ANDRADE, 2001, p. 290)

Meneghel et al. (2007) salientam diversos fatores que caracterizam tanto os centros de excelência quanto as instituições periféricas¹⁹, condições determinantes para produção científica.

[centros de excelência] i) alta concentração de pessoal qualificado para pesquisa (doutores); ii) disponibilidade de horas para a atividade científica; iii) boa

¹⁹ Sobre “*ciência na periferia*”, Schwartzman (1979) frisa que tanto os estudos de Mason e Bernal a respeito do contexto social, quanto os de Kuhn e Heilbron com foco na história do conhecimento e na história da física, respectivamente, convergem para o fato de referirem aos centros de pesquisa mais dinâmicos de sua época. O autor relata que “[...] pessoas e eventos espetaculares não permitem conhecer a realidade cotidiana, sem a qual não é inteligível a própria existência dessas pessoas e dos eventos” (p. 7). E em outro momento acrescenta: “é isto que permite, também, que se inicie o estudo histórico das ciências partindo de regiões e países periféricos para outros centros de pesquisa mais dinâmicos; porque se trata de entender a ciência não naquilo que ela tem de mais espetacular e aparente, e sim no que ela tem de mais permanente e contínuo” (SCHWARTZMAN, 1979, p. 8).

infraestrutura física e acesso a recursos financeiros, capazes de constituir e manter um ambiente acadêmico. [instituições periféricas] i) baixa concentração de pessoal qualificado para pesquisa - poucos que ‘sabem fazer’; ii) poucas horas disponíveis para investigação; iii) ausência ou pouca infraestrutura física e recursos para pesquisa, com espaço de discussão e criação acadêmica restrito ou limitado. (MENEGHEL et al., 2007, p. 450-451)

Na concepção dos autores, a confluência desses fatores é determinante para o posicionamento das instituições frente à produção do conhecimento e sua capacidade de inserção social. No caso dos centros de excelências, representados no Brasil pelas regiões Sul e Sudeste, beneficiados historicamente por um processo desenvolvimentista e de intensa industrialização, estes possuem maiores chances de produzir e publicar, ao contrário das demais regiões, uma vez que as chances para obtenção de recursos e financiamento junto às agências são exíguas. Desta forma, Verhine e Dantas (2009) relembram que

Para remediar essa situação, a CAPES tem promovido uma série de programas (Minter/Dinter, Acelera Amazônia, Novas Fronteiras), mas, [...] essas iniciativas têm sido muito tímidas. Parte do problema pode ser associada ao modelo de avaliação da CAPES, que promove um processo unificado, sem levar em consideração as especificidades regionais e frequentemente discriminando negativamente programas em contextos emergentes. O maior dos problemas, no entanto, é a ligação entre os resultados da avaliação e o montante de recursos repassados pelo governo federal para cada programa. Programas com resultados pífios na avaliação recebem menos recursos que aqueles com bons resultados, e esse mecanismo ajuda a perpetuar as disparidades existentes. (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 307)

Os instrumentos de política, utilizados para atenuar o desequilíbrio regional e fortalecer as redes de pesquisa e pós-graduação, têm enfrentado uma luta árdua no combate às disparidades apresentadas por algumas regiões. As razões são as mais diversas, dentre elas, as condições históricas que favoreceram o desenvolvimento de determinadas regiões em detrimento de outras. A formação de recursos humanos e o financiamento alcançado por regiões como o Sul e Sudeste são extremamente significativos, mas, por sua vez, observam-se a dificuldade das agências de fomento à pesquisa - CAPES e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) - de avaliarem as propostas apresentadas pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, visto que não conseguem competir de igual para igual com as de outros centros de pesquisa.

Com intuito de atenuar tal conflito, o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCTI) assumiu a posição de catalizador deste processo, via portaria ministerial, a partir da criação, em 2005, das redes regionais de pesquisa e pós-graduação, juntamente com administradores e Secretários de CT&I de cada Estado, fortemente vinculados às Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) e à Academia de seus respectivos Estados para a formação das referidas redes.

Com efeito, de acordo com IV Plano, nos últimos anos, foram criadas quatro delas (RENORBIO, COMCERRADO, PRÓ-CENTRO OESTE e BIONORTE).

A Rede PRÓ-CENTRO OESTE, mais recente, ainda não tem uma lógica definida, embora já se saiba que busca promover o desenvolvimento tecnológico da região. A Rede BIONORTE se empenha na ampliação e consolidação do sistema de CT&I na Amazônia para responder aos desafios atuais e futuros impostos pela região com parceria de instituições já existentes. A RENORBIO e COMCERRADO apresentam a lógica de imprimir as responsabilidades sociais de grande relevância para a sustentabilidade ambiental (BRASIL, 2012). Sendo assim, as redes regionais de pesquisa e pós-graduação estabelecidas pelo MCT, embora voltadas quase que exclusivamente para área de Biotecnologia, de um modo geral

[...] têm como primeira vantagem a de promover a convergência de massa crítica. Esta convergência que resulta em forte relação multistitucional reduz a redundância nos investimentos de infraestrutura e contribui para maior produtividade dos grupos financiados em seus projetos. Finalmente as redes regionais de PPG [Pesquisa e Pós-Graduação] poderão atenuar o ímpeto crescente de cursos de pós-graduação com equipes e currículos limitados que normalmente têm enorme dificuldade de galgar posição de destaque no processo de avaliação da CAPES. (BRASIL, 2012, p. 127)

Nesta direção, Amaral (2012) afirma que atualmente uma nova pedagogia se constitui no meio universitário, ou, como Neves (2005) denominou, “pedagogia da hegemonia”, uma estratégia de educar o consenso na “lógica incorrigível do capital”²⁰ (Mészáros, 2005), em que a universidade se vê à frente de uma racionalidade instrumental fruto de um aparelhamento político. Isto é expresso da seguinte forma:

Exemplo disso é a discussão que vem sendo feita sobre os diagnósticos e as exigências dos ranqueamentos internacionais e a formação de ilhas de excelência que se constroem por dentro das universidades, em meio a cursos/programas que disputam os poucos recursos institucionais de capital e custeio, para funcionarem em condições mínimas. Discurso também responsável pela criação de uma cultura acadêmica elitista, posto que, para alguns, cria-se a ficção que os de “baixo” podem chegar a um patamar de excelência. Expande-se para a ideologia da gestão do ensino superior a mesma ilusão que um dia marcou a relação da “periferia com o centro”. (AMARAL, 2012, p. 231).

²⁰ [O capital] sistema poderoso e abrangente, tendo seu núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo que estas três dimensões fundamentais são materialmente constituídas e inter-relacionadas, sendo impossível superá-las sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende esse sistema. Sendo um sistema que não tem limites para a sua expansão (ao contrário dos modos de organização societal anteriores, que buscavam em alguma medida o atendimento das necessidades sociais), o sistema de sociometabolismo do capital torna-se, no limite, incontrolável. Fracassaram, na busca de controlá-lo, tanto as inúmeras tentativas efetivadas pela social-democracia, quanto a alternativa de tipo soviético, uma vez que ambas acabaram seguindo o que Mészáros denomina de linha de menor resistência do capital (ANTUNES, 2002, p. 1).

Por outro lado, o SNPG tem oferecido um serviço criterioso de nível fundamentado em uma efetiva e permanente avaliação de desempenho dos programas de pós-graduação. No entanto, ocorreu acentuada concentração da pós-graduação nas regiões Sul/Sudeste, originando profundas diferenças regionais na distribuição de recursos, com reflexos óbvios na formação de competências. Essa concentração deve se agravar cada vez mais, se medidas acertadas não forem tomadas para reverter essa tendência. Segundo dados da CAPES (2010), 80% dos cursos ofertados pelas instituições federais e estaduais são responsáveis pela produção técnico-científica brasileira, isto é, quanto mais cursos de qualidade, maior o desenvolvimento da CT&I. Diante disso,

[...] visando a corrigir distorções intra-regionais e, principalmente, entre as regiões, o CNPq e a CAPES negociaram, nos últimos anos, diretamente com os estados, os Planos Regionais de Pesquisa e Pós-Graduação. Essas negociações foram feitas sempre em parceria com as [FAPs], ou órgãos equivalentes, e os Fóruns Estaduais de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, levando em conta as políticas de ciência e tecnologia dos respectivos estados. De acordo com avaliações da CAPES e do CNPq, os resultados obtidos podem ser considerados excelentes, o que leva a concluir que tais políticas deveriam ter continuidade, pois constituem uma forma eficiente para minimizar as grandes assimetrias entre os estados brasileiros. (BORTOLOZZI; GREMSKI, 2004, p. 36)

Em contrapartida, a construção de centros de excelência em determinadas regiões brasileiras apresenta aspectos positivos. O principal ponto desse processo histórico é a existência de uma massa crítica de doutores qualificados que promove um forte aumento na eficiência do sistema. Esta questão não pode ser esquecida quando se faz um planejamento da expansão de um sistema de pós-graduação que necessita ampliar muito a formação de doutores para o desenvolvimento do país.

Várias declarações sobre a política de pós-graduação, contudo, defendem que, se não houver uma ação sinérgica dos órgãos governamentais em parceria com as Fundações Estaduais, frente a tais desequilíbrios, esse fosso acadêmico deve aprofundar-se cada vez mais em relação às ditas “ilhas de excelência”. Dentre outros fatores, este problema continuará a existir, enquanto suas causas estruturais não forem superadas, pois, de acordo com Amaral (2012, p. 232), se configura entre nós o paradoxo de que a assimetria passa a ser “sinônimo de diferença, do diverso, não expressando, portanto, os fundamentos da relação, que é estrutural na sociedade capitalista, a saber: a produção de riqueza é proporcional à produção da desigualdade”.

Nesse contexto, questiona-se: Como a articulação das políticas de formação e fixação de recursos humanos, implementadas pelas agências de fomento à pesquisa e aos programas de

pós-graduação tem contribuído para equalizar as assimetrias na produção do conhecimento da região Nordeste do Brasil? Como compreender o incremento da pesquisa e pós-graduação no Nordeste do Brasil? Isso porque o expressivo desequilíbrio da pós-graduação entre as regiões e os estados brasileiros é fruto da ausência de políticas efetivas em um cenário desigual e injusto, por força do modelo de desenvolvimento econômico e social implantado.

Ramalho e Madeira (2005), com vistas ao processo de avaliação da CAPES, pontuam:

Não se tratava de pedir consideração pelas circunstâncias desfavoráveis em que se desenvolvia a pós-graduação em educação no Norte e Nordeste. Queríamos ser avaliados com os mesmos critérios unívocos e universais, com o mesmo rigor dos parâmetros, com a mesma aplicação técnica de perfis e de padrões. O medo e o complexo de inferioridade seriam produto de insegurança sobre o que estaríamos fazendo. Eles podem até ter exacerbado a agressividade de certos confrontos. Entendia-se assim que a avaliação não deveria ser uma batalha bienal (agora trienal) entre cursos e programas e avaliadores. Insistiu-se igualmente em não se colocar a reação a uma avaliação em termos de ressentimentos emocionais. A avaliação é um processo metodológico, e deve ser tratado no nível dessa racionalidade, com serenidade e competência. (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 76).

Isso posto, é necessário esclarecermos os efeitos ocasionados pela política de desenvolvimento da pós-graduação brasileira, bem como o grau de sucesso dos investimentos empreendidos pelos órgãos governamentais responsáveis. Convém ressaltar que, apesar do aumento quantitativo destes investimentos, as políticas de distribuição equitativa dos recursos orçamentários de seu atual modelo organizacional²¹, direcionados às regiões e estados brasileiros em condições desiguais, são bastante incipientes.

Embora a política até agora vigente tenha sido importante para consolidar a pós-graduação em algumas mesorregiões fora do eixo Sul/Sudeste, o quadro atual requer uma redefinição dessa política, articulando os governos estadual e federal, para garantir o processo de interiorização do ensino superior de qualidade, sintonizado com as vocações regionais em todo o território nacional. Contudo, tais políticas não podem ser implementadas em detrimento da manutenção e ampliação dos grupos de excelência, pois, independentemente de área de

²¹ A análise do modelo organizacional é feita tendo por parâmetro o sucesso da pós-graduação que se traduz em números e estatísticas, frutos do rígido processo de avaliação criado pela CAPES e realizado por pares. Em tal quadro, propostas de mudanças são geralmente consideradas com restrições, ao se levar em conta modelo/avaliação. Mesmo assim, as demandas diferenciadas que emergem de cada região/estado/programa, que não têm encontrado apoio suficiente para serem levadas adiante em função do modelo atual, acarretam desafios para o setor (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 539). Contudo, este modelo encontra-se amparo legal desde a implantação do V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), quando deixou clara a necessidade de “flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema; [...] Atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento” (BRASIL, 2004, p. 44).

conhecimento, natureza jurídica da instituição de ensino superior, sua localização deve ser levada em consideração (BRASIL, 2010a).

Sendo assim, com base na literatura consultada sobre o assunto nos últimos vinte anos, este tema tem despertado a atenção nomeio acadêmico brasileiro, bem como em relação à distribuição regional dos recursos para pesquisa e pós-graduação. Um ponto fundamental a ser reavaliado é compreender quais as limitações que o desequilíbrio regional impõe aos diferentes centros de pesquisa situados na região Nordeste e em que medidas políticas podem ser adotadas para minimizar essas disparidades.

A respeito disso, Bortolozzi e Gremski (2004, p. 36) consideram importante reavaliarmos o conceito de desequilíbrio dentro do SNPG, bem como repensarmos as condições das políticas quem vêm sendo adotadas para distribuição de recursos entre as regiões brasileiras. Assim, os autores afirmam que

Os órgãos de fomento de ciência e tecnologia há muito têm adotado políticas que tentam reduzir o tão discutido desequilíbrio regional. Entretanto, algumas políticas têm levado a equívocos, pois consideram, nos seus critérios, apenas alguns poucos indicadores regionais, não levando em conta os intra-regionais e, principalmente, aqueles de cada Estado brasileiro, ampliando em muitos casos o desequilíbrio já existente. É uma situação que, embora em diferentes níveis, certamente atinge todos os Estados, alguns ainda distantes de qualquer ação específica que conduza ao seu desenvolvimento científico e tecnológico, em especial alguns Estados das Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste. (BORTOLOZZI; GREMSKI, 2004, p. 36)

As condições que integram a elaboração de políticas eficientes para sanar as assimetrias regionais para a produção do conhecimento na pós-graduação consideraram, primeiramente:

[...] a questão do semiárido, não apenas em relação aos aspectos problemáticos, mas também no tocante a todas as qualidades, singularidades e aspectos culturais que permeiam esta sub-região. Acredita-se que, por se constituir em uma área tocada por sérios problemas sociais e econômicos, mereça uma certa centralidade dentro das políticas voltadas para o Nordeste. (PNPPG, 2007, p. 4)

Nesta vereda epistemológica, cabe destacar o “estudo do desequilíbrio econômico inter-regional” de Albuquerque e Rocha Neto, publicado em 1994, de grande contribuição para o estado da arte, principalmente quando afirmam que os programas regionais de CT&I não devem ter caráter compensatório ou assistencialista, uma vez que poderão ser concebidos para integrar as regiões relativamente mais atrasadas nos processos de desenvolvimento nacional e internacional. As demandas regionais, para os autores, estão em fundamentar-se nas suas reais potencialidades e não em meras reivindicações distributivas, pois a força de regionalização de CT&I reside na demonstração de sua eficácia estratégica para o país.

Com o propósito de estimular a criação/ampliação de mestrados e doutorados e equalizar as assimetrias na produção do conhecimento da região Nordeste do país, a CAPES instituiu em 1976 o Projeto Nordeste de Pesquisa e Pós-Graduação (PNEPG), contribuindo, desse modo, para o aumento do número de pós-graduados na década de 1980 e a articulação de políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico tecnológico (REZENDE, 1997). Estas ações buscavam minimizar as disparidades regionais vividas pelos programas, frente a um sistema com alto nível de concentração de cursos nas regiões Sul e Sudeste.

Em 1982, o II PNEPG foi aprovado, visando à consolidação das políticas já implementadas por meio do reforço nos mecanismos de acompanhamento e avaliação, com objetivo de melhorar a qualidade dos programas e da educação superior como um todo, com vistas à racionalização dos investimentos no setor. Mas é somente em meados de 1986, com o surgimento do III PNEPG, que se busca, de fato, integrar Pós-Graduação e CT&I, contemplando a relação entre Universidade, Pós-Graduação e Setor Produtivo, com intuito de solucionar os problemas sociais, econômicos e tecnológicos vivenciados pela sociedade brasileira.

Apesar de os planos, programas e projetos, elaborados anteriormente, nem sempre serem executados, o IV PNEPG (1996-1999) procurou compreender essas razões, observando as principais diferenças e demandas acarretadas pelas Instituições de Educação Superior (IES) em várias regiões do Brasil. No Nordeste, por exemplo, predominavam os cursos de menor custo de implantação e manutenção que, por conseguinte, apresentavam baixos conceitos na avaliação da CAPES, ao contrário dos cursos situados na região Sudeste, que eram voltados para a tecnologia de ponta e sendo mais dispendiosos.

Para Loureiro (1997), na região Nordeste, a qualificação dos recursos humanos torna-se prioridade, face às poucas oportunidades existentes na região e ao grande esforço e investimento que precisam ser demandados para buscar essa qualificação em outros espaços. Por necessidades intrínsecas dos cursos, ocorreu ao longo dos tempos, uma sistemática de qualificação dos recursos humanos em outras IES do Centro-Sul do país e no exterior. Atualmente, considerando-se cada IES nordestina isoladamente, verifica-se a existência de áreas de bom nível, enquanto outras apresentam deficiências.

Já em fase adiantada de discussão pelos diversos segmentos da comunidade científica brasileira, foi posto em prática o V PNEPG (2000-2004), que tinha como premissa básica aperfeiçoar as metas já atingidas pelo SNPG até o momento, balizado em critérios de qualidade para expansão da pesquisa e pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste, a fim de minimizar

os desequilíbrios regionais. Sem outras pretensões, buscou-se, através do VI PNEPG (2008-2011), atingir os mesmos objetivos do Plano anterior, mas agora procurando corrigir algumas distorções apresentadas, o que justificou a necessidade de se repensar os padrões de avaliação da pós-graduação e a alocação de recursos para o desenvolvimento da CT&I no país e, principalmente, para estados em situações desfavoráveis.

De acordo com o Plano Nordeste de Pesquisa e Pós-Graduação (2008-2011), publicado no Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa das Instituições Brasileiras, Regional Nordeste – FOPROP-NE, em 2007, a região Nordeste ocupa 28% do território nacional, embora, por razões históricas, não tenha tido acesso igualitário aos benefícios do crescimento econômico brasileiro ocorrido no século XX, como em outras regiões, o que pode explicar o ínfimo desenvolvimento de alguns centros de pesquisas. Contudo, torna-se necessário, ao ver de Chaimovich (2000), encaminhar propostas de políticas que possam integrar o PNEPG consoante com a convicção da necessidade de uma ação afirmativa de formação de recursos humanos e definições de mecanismos de financiamento estáveis para atividades de pesquisa, pós-graduação e inovação tecnológica.

Nesse sentido, a própria distribuição dos programas da região Nordeste ainda hoje obedece aos determinismos das assimetrias regionais e estaduais. A reversão de tal situação só será possível mediante a adoção de política afirmativa de formação de recursos humanos, devidamente implementada, para produção e apropriação do conhecimento e a qual possa atuar em sintonia com as demandas regionais e financiamento sistemático adequado, tendo em vista a estrutura das universidades públicas, as demandas locais e os motivos que determinam o fracasso de algumas iniciativas que tentam, por absorção de investimentos, diminuir as diferenças regionais.

Além disso, outras questões têm-se constituído um desafio para os pesquisadores que integram os centros de pós-graduação de regiões menos favorecidas. Na concepção de Ramalho (2006), os desafios impostos ao exercício da profissão estão relacionados: i) à perspectiva produtivista, idealizada na avaliação da CAPES, em que as áreas de ciências humanas e sociais encontram-se em desvantagem; ii) à busca pela correção das assimetrias regionais do Norte, Nordeste e Centro-Oeste; iii) à desvalorização dos pesquisadores em condições de trabalho e de carreira inadequadas, o que tem favorecido a baixa permanência e o desinteresse pela pesquisa.

Apesar destes descompassos, para Ramalho e Madeira (2005), a pesquisa e a pós-graduação na região Nordeste parecem hoje consolidadas, pois é possível observar o

crescimento de cursos e programas, atrelados a uma qualidade demonstrada em avaliações realizadas pela CAPES, pois não se trata apenas de indicadores mensuráveis estatisticamente, mas sim da instituição de uma nova cultura acadêmico-científica, principalmente, pela intensificação de intercâmbio e formação de pesquisadores em centros de pesquisa, representando um novo patamar nas relações constitutivas de cursos e programas. Assim consideram os autores:

A própria distribuição dos programas ainda hoje obedece aos determinismos das assimetrias e disparidades regionais e estaduais. Por certo corporativismo, é a própria comunidade acadêmica que enaltece as características da pós-graduação, omitindo seus problemas de concepção, estrutura e funcionamento. Muitas vezes nem se percebe a reprodução, feita na pós-graduação, das insuficiências e deficiências da graduação. Nem se explora a profunda vinculação da pós-graduação com a estratificação social elitista, como se o chamado projeto da universidade brasileira se constituísse e se construísse à margem das contradições e dos conflitos que ocorrem na dinâmica social. (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 71)

Sem dúvida, no Brasil, um dos maiores entraves ao desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação tem sido a capacidade de alocar os recursos necessários às regiões mais necessitadas e, assim, promover o aperfeiçoamento de centros que atualmente produzem ciência e tecnologia, mas encontram grandes obstáculos na formação e fixação de recursos humanos, em virtude da falta de políticas efetivas para distribuição equitativa do conhecimento produzido.

Estas demandas poderão ser observadas a seguir, no momento em que apresentamos a articulação das políticas de formação e fixação de recursos humanos e os esforços de diversos atores e instituições para equalizar as assimetrias na produção do conhecimento, principalmente, no campo da Política e Gestão da Educação da região Nordeste do Brasil.

CAPÍTULO 5

A POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, abordam-se os estudos epistemológicos da política educacional na América Latina, necessários ao desenvolvimento deste campo acadêmico. Em seguida, a ênfase recai na tentativa de traçar os marcos históricos e o movimento de associações e grupos de pesquisa no contexto de formação de Linhas que compõem os Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

5.1 PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO EM POLÍTICA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA

No Brasil, ainda são poucas as pesquisas que tratam da história e dos processos de constituição do campo acadêmico da Política e Gestão da Educação²² ou da Política Educacional, como assim preferem denominar alguns estudos nacionais (AROSA, 2013; AZEVEDO; AGUIAR, 2001; KRAWCZYK, 2012, 2013; PAULILO, 2010; SANDER, 2005, 2007; SANTOS; AZEVEDO, 2009) e latino-americanos (BARROSO; et. al, 2007; GARCIAS FRANCO, 2012, 2014a, 2014b; JIMÉNEZ EGUIZÁBAL; CÁMARA; RICO, 2013; MENDONÇA, 2012). O que se observa atualmente é a intitucionalização do campo através da formação de pesquisadores e elaboração de programas curriculares em espaços semelhantes aos de países como Argentina, Chile, México e Colômbia. Assim, pode-se afirmar “que el proceso de constitución del campo de la política educativa como campo teórico en Latinoamérica transcurrió entre 1950 y 1970” (TELLO, 2012, p. 288).

²² Particularmente, nesta tese, optou-se pela utilização do termo “Política e Gestão da Educação” ao invés de “Política Educacional”, como vem sendo difundido pelos inúmeros estudos realizados na literatura latino-americana, por assim compreender que não só a “Política”, mas também o processo de “Gestão” merece um protagonismo científico nas discussões educacionais e na tomada de decisão por parte das instituições educacionais e universitárias. Como uma teia (entre)laçada, não há “Política” sem a “Gestão” para a concretização e o planejamento de ações educacionais, tão pouco para compreensão dos enfoques teórico-epistemológicos da constituição deste campo acadêmico nos PPGE da Região Nordeste do Brasil.

O movimento de consolidar o campo de investigação em política educacional no meio acadêmico tem se tornado constante nos debates latino-americanos. O núcleo de investigação "Historia del campo de la política educativa" da *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa – ReLePe*²³, mesmo que de forma incipiente, apresenta uma postura contundente na compreensão do caráter teórico-metodológico que vem direcionando as pesquisas desenvolvidas.

Estudos realizados por Bulcourf, Márquez e Cardozo (2014) vêm nesta linha de pensamento teórico-metodológica, ao desenvolverem pesquisas no campo da Ciência Política²⁴, visto ser possível compreender o espaço de produção acadêmico-científica a partir de aspectos evidenciados pelos autores neste campo: a trajetória dos sujeitos e sua inserção institucional, produção e comunicação científica e a formação de redes.

Sin embargo, sus particularidades nos muestran matices interesantes en el tipo de ciencia política que se ha ido construyendo, estando esto en parte vinculado al propio contexto político y social y al “modelo” de país que fueron orientando los sucesivos gobiernos a lo largo de la última mitad del siglo XX. Si bien son campos diferenciados, la matriz político-cultural y económica ha moldeado, orientado, posibilitado y restringido la construcción del campo científico-intelectual de la ciencia política. (BULCOURF; MÁRQUEZ; CARDOZO, 2014, p. 156)

A história da ciência política em países latino-americanos, a exemplo da Argentina, Brasil e México, países de maior dimensão sociodemográfica da América Latina utilizados no estudo, apresenta elementos importantes que contribuíram para construção destes espaços de produção científica, em que, segundo Bulcourf, Márquez e Cardozo (2014, p. 156), registram a possibilidade de observar alguns indicadores de automação, especialização e profissionalização do campo da ciência política e sua vinculação com os processos culturais, sociais, econômicos e políticos e, até mesmo, podemos afirmar, educacionais. Por esta razão, o estudo propõe uma atenção mais cuidadosa e profunda acerca das práticas e dos questionamentos que envolvem a “política da ciência política”.

Tello (2012) acredita que é, neste contexto, que o interesse pelo campo da política educacional irá se estabelecer e defende que:

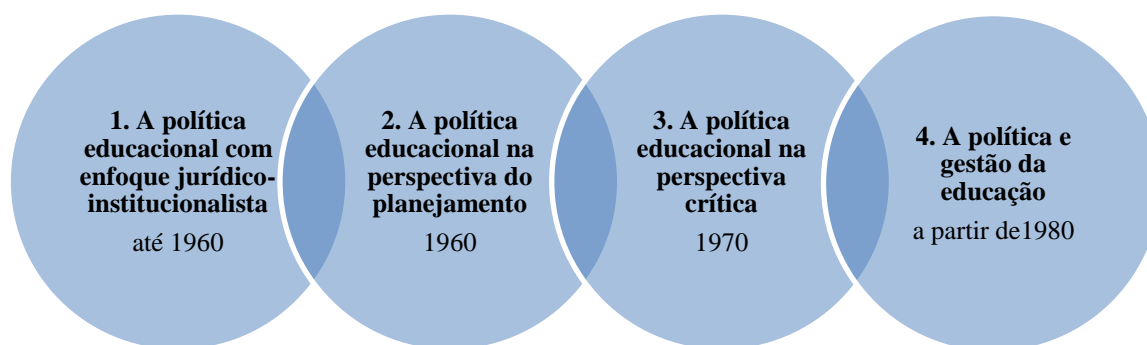
²³ A ReLePe foi criada em 2011, em cooperação com universidades argentinas e brasileiras, com intuito de expandir as discussões sobre as questões epistemológicas e o rigor teórico-metodológico do campo da política educacional.

²⁴ Desde a década de 1950, o campo disciplinar das políticas públicas, mais precisamente a política educacional, possui fortes relações com a Ciência Política (FARIA, 2003).

Dotadas de las características principales las ciencias políticas surgían en la década de 1950 la política educativa como campo teórico, con una visión fuertemente centrada en la legislación y en algunos casos en Educación comparada. Esta última no poseía el desarrollo epistemológico actual sino que básicamente consistía en establecer ejes de comparación legislativos de diversos países y de la estructura del sistema educativo, entre otros temas de comparación lineal y casi descontextualizada. Pero sin duda respondía a la matriz analítica de las ciencias políticas en Latinoamérica con el enfoque jurídico-institucionalista. (TELLO, 2012, p. 286)

Conforme Tello (2012), o campo da política educacional atravessou diversas correntes teóricas e filosóficas, desde o seu surgimento. Os níveis de abrangência vão, desde a política democrática, até as ciências sociais e a realidade educativa. Assim, acredita-se que a situação atual do campo tem proporcionando rupturas e continuidade para compreensão dos processos históricos. Para tanto, o autor considera algumas notas históricas que acredita ser importantes no contexto latino-americano da política educacional, como pode ser observado na Figura 6.

Figura 6 – Formação do Campo Latino-americano em Política Educacional



Fonte: Elaborado com base em Tello (2012).

Na primeira fase, observa-se que a política educacional estava centrada na análise de relatórios e na legislação educativa, apoiada na jurisprudência de Bobbio. A partir de 1960, seu enfoque passa a ter o planejamento como peça fundamental para compreender a institucionalização e o fortalecimento do conhecimento científico nas regiões pelo processo de colaboração. Por sua vez, surge, ao final desta década, a abordagem crítica, questionando o funcionamento do sistema escolar e dando lugar aos estudos da etnografia, dentro das políticas educativas. A última fase tem início na década de 1980, quando se instauram as democracias

latino-americanas, com enfoques na administração e gestão escolar a partir de ideias neoliberais²⁵.

A difusão dos estudos em política educacional chega até a Europa e se faz presente nos cursos de pós-graduação em educação, como aponta o trabalho divulgado por Eguizábal, Cámara e Rico (2013). A pesquisa identificou as formas pelas quais se entende, ensina e pratica a política educacional, enquanto disciplina na formação de profissionais no contexto europeu de 20 países e 112 universidades, em 170 programas de formação. Os dados demonstram que os estudos em política educacional têm o potencial inovador de resolver as questões pedagógicas e expandir o sistema educacional, além de contribuir para o progresso disciplinar da política educacional como um conhecimento normativo, axiológico e plural. É necessário, contudo, atentar para o fato de que a política educacional se torna ainda mais importante quando tomada como disciplina normativa, pois, carregada de valor, deve possuir objeto e método precisamente delimitados. Outra questão refere-se ao fato de que seus estudos possibilitam reflexões sobre a legitimidade do bem-público.

Ademais, Paulilo (2010) analisa o tema das políticas educacionais sob o olhar historiográfico, observando como a história das políticas educacionais vem sendo apropriada pela área de história da educação enquanto campo de investigação. O autor chama a atenção para o concurso da noção de cultura escolar nas investigações que empregam os arcabouços aqui discutidos. Ao final, o estudo aponta alguns dos desafios que precisam ser levados em conta no estudo histórico e no aprofundamento teórico-metodológico das pesquisas em história das políticas educacionais. Numa perspectiva histórica

[...] a política educacional também se define como uma prática social. Não obstante, esse objeto de estudo mostra-se compreensível a partir da materialidade dos seus dispositivos e das lutas de representação, que fomentam tanto na macroestrutura do Estado quanto na micropolítica das disputas cotidianas. A consequência, e esse é o segundo traço a destacar, é que o estudo da política educacional no âmbito dessa história se realiza a partir de uma crítica documental, capaz de constituir como representação de um real os vestígios de uma prática. (PAULILO, 2010, p. 484)

O estudo da política educacional compreende historicamente os atos do poder político e ação efetiva de seus líderes, pois visam a “explorar as articulações entre os lugares de poder constituídos” (PAULILO, 2010, p. 486), bem como a própria ação dos agentes que denota a

²⁵ É importante considerar que o campo da política educacional tem suas bases nas Ciências Sociais, o que requer um novo espaço para as reflexões epistemológicas distantes da “tempestade neoliberal” (TORRES, 2008).

organização do uso de seus objetos culturais/sociais que circulam dentro da escola e as relações de força no campo no qual eles penetram.

Com efeito, Tello (2012) apresenta algumas perspectivas históricas e epistemológicas pelas quais se consolidaram os debates atuais do campo da política educacional na América Latina. O autor apresenta quatro aspectos importantes para compreensão dos estudos neste campo. O primeiro está ligado à possibilidade de conhecê-las, ou seja, de assumir a não-neutralidade das pesquisas e da produção do conhecimento em política educacional; o segundo atrela-se à necessidade de estabelecer o lugar em que o pesquisador está posicionado para compreender o seu processo de investigação; o terceiro atém-se à diferença entre “estudos sobre a política educacional”, situados em um campo teórico-epistemológico e as “políticas educacionais”, voltadas para a gestão, a tomada de decisão e a ação política; por último, a ênfase recai na observação sobre o uso da palavra “epistemologias”, no plural, na tentativa de observar os vários conceitos teóricos para a pesquisa em política educacional. No entanto, deve ser notado que, na produção de conhecimento de cada pesquisador, é possível observar uma epistemologia consistente e sólida com os três componentes: posicionamento, perspectiva e abordagem epistemológica.

La realidad de las ciencias sociales y en particular de la política educativa requiere una transformación epistemológica que permita construir y desplegar nuevas epistemologías para repensar la política educativa, a partir del atrevimiento científico que, de algún modo, resquebraje y sacuda las perspectivas epistemológicas actuales, lo cual permitirá –a partir de esa deconstrucción– un espacio para iniciar un nuevo camino epistemológico en Latinoamérica. (TELLO, 2012, p. 285)

Com base em Bourdieu (1990), podemos afirmar que a política educacional se constitui um campo partilhado de concepções teóricas e metodológicas, que produz novos conhecimentos (investigações) e que faz, assim, circular o conhecimento científico (formação acadêmica). Sob o enfoque epistemológico da política educacional, Tello (2012) ampara-se no estudo “*O político e o científico*”, de Marx Weber, e aponta para a necessidade de diferenciação conceitual: “Política Educacional” (no singular, quando se pretende analisar cientificamente os fenômenos políticos) e “Políticas Educacionais” (no plural, para caracterizar as tomadas de posições políticas). Portanto, este enfoque

[...] se centra en el meta-análisis del proceso de investigación del campo, es decir el modo en que se plantean, diseñan y se llevan a cabo las investigaciones en política educativa por parte del sujeto que investiga, con sus supuestos teóricos y perspectivas. [...] Es decir, se concentra en la política educativa como campo teórico. Sin embargo, podría emplearse también sobre las políticas educativas en tanto los fundamentos ya

no tanto epistemológicos sino ontológicos. En tanto concebimos la ontología como el análisis de los fines y horizontes en términos éticos. (TELLO, 2012, p. 283)

Na Argentina, o interesse pelos estudos sobre política educacional surge com a expressão na década de 1950, cabendo ressaltar os que têm sido desenvolvidos nas Universidades Nacionales de Buenos Aires e La Plata, como atesta Franco (2014). A autora procurou mapear as abordagens teóricas e as tendências no campo da política educacional, através da análise de 46 programas de disciplinas do período de 1950-1959, tendo por base a bibliografia utilizada e seus fundamentos teóricos ligados aos professores, e constatou que, no período anterior à institucionalização do campo, houve a predominância de tendências teóricas centradas no positivismo ou anti-positivismo.

Imbricados en la genealogía de nuestro campo de estudio, las diferentes tensiones de los posicionamientos epistemológicos e ideológicos que se entrecruzan en los programas analizados nos dan la pauta de temas aún no resueltos. Con el pasar de los años nuevas corrientes ideológicas se irán sumando en la historia de la construcción del campo de la política educativa, sin desplazar del todo las cuestiones seminales que se hacen presentes, sin estar debidamente explicitadas, en las contradictorias políticas educativas que se muestran como novedosas a lo largo de los últimos 60 años de historia educativa. (FRANCO, 2014, p. 477)

O trabalho “*Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*”, coordenado em 2013 por César Tello, aborda o campo da política educacional sob os mais variados olhares. É a partir da década de 1950 que se iniciam diversos estudos no campo da política educacional: legislação escolar, educação comparada, organização e administração escolar, dando impulso às novas possibilidades de carreiras e investigação nas Ciências da Educação latino-americanas.

Dotada de la características principales de las ciencias políticas, surgía en la década de 1950 la política educativa como campo teórico, con una visión fuertemente centrada en la legislación y en algunos casos en educación comparada. Esta última no poseía el desarrollo epistemológico actual sino que, básicamente consistía en establecer ejes de comparación legislativos de diversos países y de la estructura del sistema educativo, entre otros temas de comparación lineal y casi descontextualizada. Pero sin duda respondía a la matriz analítica de la ciencias políticas en Latinoamérica con el enfoque jurídico-intitucionalista. (TELLO, 2013, p. 33)

Para Bourdieu (2010), a formação de um novo campo intelectual é fruto da própria história, que faz surgir a automatização de um sistema amplo de conceitos para investigação científica e o desenvolvimento profissional. Assim se inicia um campo acadêmico, a partir do qual se desenvolvem os espaços de produção, circulação e legitimação do conhecimento.

Nesse sentido, Krawczyk (2013) afirma que a pesquisa educacional na América Latina tem se afastado fortemente do enfoque comparativo, em virtude de sua associação com o paradigma positivista e de sua relação com a política imperialista-desenvolvimentista.

De tal modo ocorreu esse distanciamento, que se tornaram praticamente inexistentes, do ponto de vista crítico, as produções acadêmicas que contemplassem análises comparativas. Na década de 1990, retomaram-se os estudos comparados, principalmente nas áreas de política educacional e gestão escolar. (KRAWCZYK, 2013, p. 38)

Em outro momento, Tello e Mainardes (2015, p. 155) revisitam o campo da política educacional a partir do enfoque epistemológico como possibilidade teórico-metodológica, considerada por eles um estudo de “meta-investigación”, “[...] examina cómo el ser humano ha transformado o comprendido su entorno por la vía de diversos métodos en la necesidad de explicar y comprender fenómenos”. Este enfoque facilitador se caracteriza, no processo de investigação, como o exercício da vigilância epistemológica sobre o objeto (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2008) e refere-se, sobretudo, ao caráter científico em que estaria sendo colocada a política educacional, para compreensão das condições legítimas, de valor e de limites do conhecimento que se produz (SAVIANI, 2013).

Por esta razón consideramos que “las epistemologías de la política educativa” se refieren al análisis del carácter científico de la política educativa como campo teórico. Así mismo, es necesario aclarar, que desde nuestra perspectiva, lo epistemológico no confronta con la realidad, con la dimensión empírica de la vida real ya que los procesos científicos son inseparablemente teoría y realidad, desarrollo del conocimiento y procesos sociales⁴. La epistemología que confronta con la realidad empírica no es otra cosa que mera abstracción indolente. (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 155)

Outros trabalhos ainda buscaram conhecer mais de perto como se deu o processo de constituição do campo da política educacional. Blasco (2002) apresentou um balanço descritivo sobre os núcleos de produção do conhecimento e a circulação de informação da política educacional e da administração escolar na América Latina e em outros centros de pesquisa dos EUA, Grã-Bretanha e França, entre 1980 a 2002. De acordo com o estudo, houve um crescimento significativo da produção acadêmica no período supracitado, com alcance internacional das colaborações científicas.

Por sua vez, Mendonça (2012) investigou as concepções e perspectivas teóricas da política educacional, implícitas e explícitas no currículo dos programas das Universidades Nacionais de Buenos Aires e de La Plata, semelhante ao de Franco (2014), durante a ditadura

de 1976. Para a autora, o enfoque que conduziu o desenvolvimento do campo esteve associado ao pensamento conservador argentino de educação do momento, ao invés de buscar um conhecimento próprio e um referencial teórico específico.

Por fim, Hey (2004) observou o espaço de produção acadêmica em Educação Superior no Brasil a partir da década de 1990 e constatou que a oposição entre dominantes e dominados no espaço reveste-se da oposição entre diferentes visões da política pública para o sistema de educação superior brasileiro, bem como a heteronomia que reveste o campo político, pois a construção deste espaço acadêmico permite analisar não só o jogo que é estabelecido e mantido pelos agentes, como também o investimento deles neste jogo para a garantia da produção de uma crença cientificamente reconhecida.

É, pois, neste contexto que apresentamos a seguir um panorama com os principais acontecimentos na educação brasileira e as condições que levaram à formação do campo da Política e Gestão da Educação nos PPGE.

5.2 FORMAÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Como abordamos no Capítulo 4, as assimetrias entre as regiões brasileiras se constituem agravantes para produção do conhecimento científico nos cursos de pós-graduação. Conforme dados da última avaliação trienal da CAPES (2013), passou-se de 4.099, em 2010, para 5.082 cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional em 2013. Destes, 8% diminuíram, 23% aumentaram, 69% mantiveram a nota de um triênio para o outro. O Nordeste, por exemplo, de 492 programas (2010) chegou a 655 (2013), um crescimento de 33%. Além disso, os cursos do Sudeste, que concentram mais de 50% da pós-graduação brasileira, apresentaram o maior índice de notas 6 e 7 (CAPES, 2013). Os dados provavelmente refletem os impactos da nova sistemática de reconhecimento periódico de cursos, embora as disparidades ainda sejam visíveis, como demonstra o próprio relatório:

O desenvolvimento do sistema se deu em todas as regiões do Brasil. A região Norte teve 40% de crescimento, seguida pelo Centro-Oeste com 37% e **Nordeste com 33%**. Sul e Sudeste, regiões com maior número de programas de pós-graduação, tiveram crescimento de 25% e 14%, respectivamente. (CAPES, 2013) [grifo nosso]

Enfim, sabemos que isso ainda é pouco para construção de um retrato mais fiel da pesquisa e pós-graduação brasileira, pois a realidade de inúmeras universidades públicas do

Norte e Nordeste não é alvissareira, porque, apesar da melhoria e do crescimento significativo em diversos segmentos, são evidentes as dificuldades na fixação de seu quadro de pesquisadores, baixa oferta de vagas e bolsas para estudantes e inadequadas condições de trabalho – desafios prioritários apresentados no histórico dos PNPG/NE.

Como atestam Guimarães et al. (2015), é necessário compreender a imprecisão que reina na pós-graduação em educação no Brasil, pois, tomando por base as avaliações trienais anteriores na área de Educação, 2007 e 2010, afirmam ter havido um aumento de 17,95% no total de PPGE no Brasil, crescimento, que, entretanto, contemplou especialmente as regiões Sul e Sudeste, uma vez que elas detêm doze dos catorze novos cursos, com os totais variando, respectivamente, em 36,84% e 13,16% entre os triênios supracitados. Conseqüentemente, as assimetrias regionais estão mais acentuadas. Em 2007, as regiões Norte e Nordeste possuíam 3,85% e 14,10% dos PPGE, com participações diminuindo para 3,26% e 11,96% no ano de 2010, sequencialmente.

Com intuito de mudar este cenário, uma série de programas (Minter/Dinter, Acelera Amazônia, Novas Fronteiras) tem sido promovida pela CAPES, como atestam Verhine e Dantas (2009, p. 307), para equalização de problemas presentes no atual modelo CAPES. São eles o processo unificado de avaliação, sem considerar as especificidades regionais, atrelado à “ligação entre os resultados da avaliação e o montante de recursos repassados pelo governo federal para cada programa, ocasionando menores investimentos aos programas com baixos resultados na avaliação”. Nesse sentido, Bittar et al. (2004) ressaltam que as disparidades na produção científica, além do desequilíbrio de indicadores de desenvolvimento científico e tecnológico, reproduzem não só desigualdades acadêmicas, mas também as sociais, políticas e econômicas.

Como se pode observar, as assimetrias regionais têm se manifestado com mais afinco na área de Educação, entretanto pesquisas neste âmbito têm sido realizadas desde o início do século passado, quando da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e de estudos sistemáticos desenvolvidos pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em várias regiões do país (GATTI, 2001). É no bojo desta discussão que se procuram ampliar os olhares em torno dos estudos que vêm se configurando no campo da Política e Gestão da Educação, mais precisamente, no âmbito das Linhas de Pesquisa dos PPGE/NE em sua produção científica e institucionalizada.

Inicialmente, os programas de pós-graduação em Educação eram organizados por áreas de concentração, tomando por base o currículo dos cursos de pedagogia, o que proporcionou o

surgimento e a inserção das mais variadas áreas do conhecimento como a sociologia da educação, filosofia da educação, história da educação, psicologia da educação, metodologias de ensino etc., de caráter fragmentado e com visão, na maioria das vezes, parcial da realidade. Logo mais, em meados da década de 1990, a CAPES propõe reconsiderar este cenário, visto que a pouca tradição na pesquisa científica oferecia uma visão segmentada da realidade e da forma como se buscava estruturar os cursos, sugerindo que sua organização se desse pela formação de linhas de pesquisa e maior articulação entre grupos e colaboração de pesquisadores.

À medida que os programas de pós-graduação em educação foram se ampliando, não davam mais conta da pluralidade de temas e problemas que surgiam a partir da incorporação de novos docentes/pesquisadores. Além disso, as áreas de concentração também começavam a ser revistas, porque exigiam que os alunos cursassem um amplo leque de disciplinas antes de elaborar sua pesquisa, o que estendia enormemente o tempo de titulação. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 541)

Convém, contudo, ressaltar que os estudos sobre a política educacional se intensificam, principalmente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº. 9394/1996, vinculados aos contextos social e político, da relação entre Estado e sociedade, como refletido na literatura da época. Assim, é necessário abordar a conjuntura em que as pesquisas sobre a política educacional são tratadas, bem como o seu caráter emergencial que demonstra as dificuldades sociais vividas pela população brasileira e as condições para se repensar o lugar da educação neste cenário.

A organização dos programas em Linhas, como proposto pela CAPES, passa a apresentar mudanças consideráveis na dinâmica da pós-graduação brasileira, como atesta Gamboa (2003, p. 82): i) primeiro foi necessário tornar a pesquisa eixo balizador da pós-graduação, aglutinando os esforços empreendidos pelos pesquisadores e colocando em evidência as realidades social e educacional, o que se torna possível a partir dos anos de 1990; ii) as linhas de pesquisas passam a ter caráter interdisciplinar e foi preciso articular interesses distintos entre os acadêmicos, não como subcategorias das áreas de concentração; iii) a formação dos grupos de pesquisas estruturados dentro das áreas para produção do trabalho em colaboração e a troca de experiência com pesquisadores de diferentes centros de pesquisa; iv) a estruturação dos grupos e linhas de pesquisa passa a articular interesses distintos, a centralizar recursos e a colocar em pauta na agenda de pesquisa o que deve (e o que não deve) ser estudado entre docentes e candidatos aos cursos de pós-graduação.

Em trabalho anterior, Gamboa (2011) já relacionava estas questões, abordando as condições, os limites e as possibilidades para produção do conhecimento na pós-graduação em educação. Os grupos de pesquisa surgem como potencializadores do conhecimento científico:

As mudanças se caracterizam pela diminuição das disciplinas obrigatórias, a prioridade dada à pesquisa, a diminuição do valor dado às disciplinas obrigatórias, a organização de grupos de estudos e pesquisas e a exigência no processo de seleção de projetos ajustados aos grupos e linhas de pesquisa dos programas. [...] Essas mudanças podem ser entendidas como uma “virada” da centralidade do ensino para a pesquisa. (GAMBOA, 2011, p. 271)

Em sua tese de doutorado, defendida em 2003, Nádia Gaiofatto Gonçalves apresenta os resultados de um estudo bibliométrico sobre a relação do tema Estado e Educação na produção acadêmica brasileira, no período compreendido entre 1971 e 2000. A análise se deu a partir de trabalhos publicados em cinco anais de Associações Nacionais de Pós-Graduação e Pesquisa e 15 revistas das áreas de Economia, Administração, História, Ciências Sociais e Educação, sendo quatro títulos de cada uma delas na totalidade da produção, considerando o contexto histórico em que foram produzidos. Ela destaca, ainda, que, a partir da década de 1980, o cenário brasileiro é representativo de mudanças e de abertura política com fortes influências na produção acadêmica e nas tendências da pesquisa em política educacional.

Diversos acontecimentos contribuíram para a formação do campo acadêmico da Política e Gestão da Educação brasileira, em que os contextos político e social do período passaram a fornecer elementos importantes para o desenvolvimento das pesquisas científicas. Resultado do crescimento da industrialização na década de 1930, o cenário tornou-se fértil para as discussões sobre as políticas para educação pública e o sistema de educação profissional. Dentre os acontecimentos relevantes, podemos citar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1940, firmam-se as pesquisas em educação, principalmente com a criação do INEP, e, a partir desta década até 1960, estas pesquisas passam a ser influenciadas pela Economia, evidenciando-se os trabalhos que abordavam a perspectiva da Teoria do Capital Humano, com destaque para as questões relacionadas ao planejamento de custos, à eficiência e às tecnologias para o ensino profissionalizante. Cabe lembrar que é neste período que se cria o SNPG, no momento em que ficaram a cargo das universidades a produção científica e a formação de recursos humanos (GATTI, 2001; GONÇALVES, 2003; SANTOS; AZEVEDO, 2009).

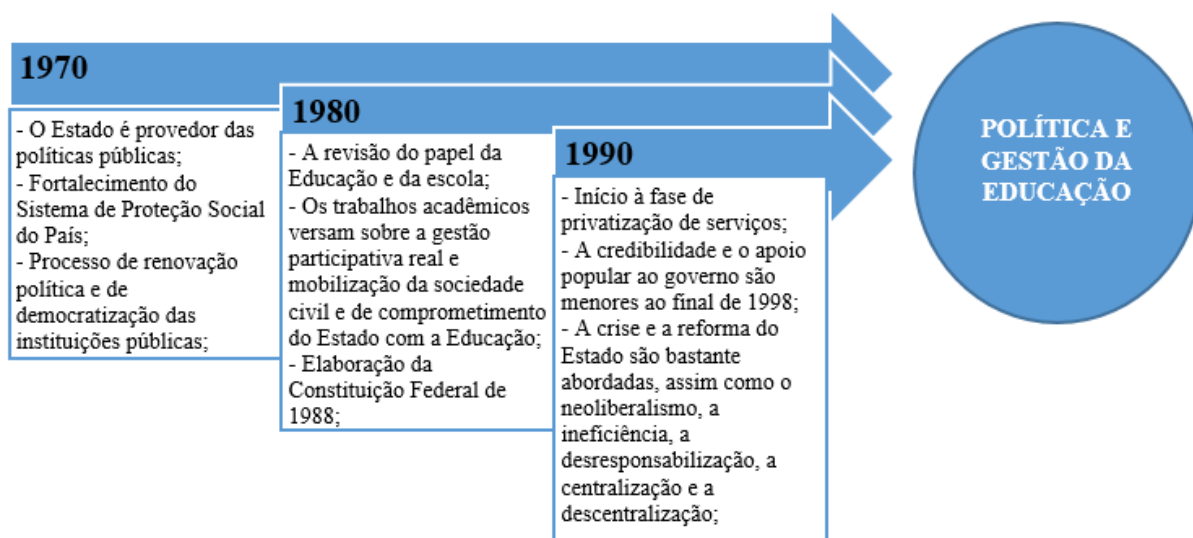
Sander (2005) aponta duas vertentes analíticas e praxiológicas: a gestão produtiva, voltada para o mercado, e a gestão democrática, voltada para a cidadania, a partir da experiência brasileira para construção do conhecimento no campo da política e gestão da educação. A

primeira representa a lógica econômica e comercial sob a égide do fenômeno internacional da globalização; a segunda se insere nos movimentos sociais pela busca da qualidade de vida humana na escola e na sociedade, compreendendo os bens econômicos e culturais produzidos coletivamente. Todavia, ele acrescenta que o Brasil não foge à regra:

Efetivamente, desde o Descobrimento até a Primeira República, as publicações sobre políticas educacionais e práticas de organização e administração do ensino eram memórias, relatórios e descrições assistemáticas, de caráter subjetivo, normativo, prescritivo e legalista. Foi somente no contexto da efervescência política e cultural das décadas de 1920 e 1930 que nasceu a administração educacional como campo profissional de estudo. (SANDER, 2005, p. 44)

A seguir, a Figura 7 apresenta os principais fatos históricos que nortearam a década de 1970 a 1980, que vai desde o regime militar à abertura econômica e à redemocratização do país.

Figura 7 – Contexto de formação do Campo da Política e Gestão da Educação no Brasil



Fonte: Elaborado com base em Gonçalves (2003).

Na sequência, observa-se a arena de conflitos que se tornou a educação pública brasileira. Entre 1970 e 1980, os trabalhos acadêmicos focam o Estado capitalista e reprodutor da ordem social, frente a sua omissão em relação às questões sociais e à necessidade da população. Este contexto reflete o final do regime militar e a transição democrática do país, bastante presente no discurso dos autores. A década seguinte, 1990, é permeada por expectativas em torno do ensino e da função da escola com base na gestão democrática e nos rumos dos investimentos na educação dos municípios, como comprova Krawczyk (2013):

Esse clima sociopolítico influenciou bastante a escolha dos temas de pesquisas em política educacional da época, que continuam ocupando um espaço importante ainda hoje: os estudos de educação de adultos e uma crítica radical à escola, questionando a ideia de que a democratização do acesso à escola resolveria o problema da educação das classes trabalhadoras. Um foco importante dos debates nos fóruns de Educação na década de 1980 e que influenciaram os interesses de pesquisa na área foi a repercussões na sociedade brasileira do processo político autoritário e no âmbito político educacional, especialmente na legislação, na distribuição de recursos e na gestão da educação, levando a priorizar temas tais como: a relação entre educação e sociedade; a participação; a autonomia escolar; o financiamento, entre outros. (KRAWCZYK, 2013, p. 36)

Santos e Azevedo (2009, p. 543) apontam que, a partir da década de 1980, na condução das pesquisas em educação, principalmente com a abertura política, fizeram-se presentes inúmeros estudos críticos com intuito de conduzir as políticas educacionais, que buscavam enfatizar “as irregularidades, inconsistências/inconsequências administrativas e incoerências teórico-práticas acerca de processos implementados, entre outras perspectivas analíticas nesse sentido”. Esta conjuntura foi condição para apontar alternativas viáveis para condução e efetividade das políticas públicas brasileiras, graças ao movimento emblemático da pós-graduação durante o regime militar. Tal discussão e seus desdobramentos também são apresentados ao longo do trabalho de Souza (2006) sobre os caminhos da produção científica em gestão escolar no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, estudo que identificou a problemática da gestão escolar e as tendências dominantes da pesquisa científica.

Desde o século passado, os programas de pós-graduação em educação no Brasil apresentam linhas de pesquisa cujas temáticas abordam, sobremaneira, a política, gestão e o planejamento da educação, seguido de um movimento de redefinição da política educacional. É válido salientar, contudo, que, na constituição do campo acadêmico em Política e Gestão da Educação, observaram-se alguns aparatos acadêmicos e institucionais para a difusão e circulação do conhecimento das referidas temáticas: i) Em 1944, é criada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), no âmbito do INEP; ii) Em 1961, constitui-se a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE); iii) Em 1976, é fundada a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e seus respectivos Grupos de Trabalho; e iv) No âmbito da 10ª Reunião Anual da ANPEd, em 1987, é instituído o GT 5 - Estado e Política Educacional.

A ANPAE²⁶, atualmente, é uma das mais importantes associações que discutem a Política e Gestão da Educação no país. Conforme tece Sander (2005), em 1981, foi promovido por esta associação, na Faculdade de Educação da USP, um dos encontros mais importantes deste segmento, em que se procurou examinar as experiências brasileiras no campo da política e da administração da educação, com intuito de reconstruir o pensamento político e aumentar a participação da universidade nas decisões. Assim, relembra o autor quatro perspectivas analíticas que se fizeram presentes e influenciaram a constituição do campo das políticas educacionais:

(1) a administração para a eficiência econômica, que floresceu no início de século e se consolidou a partir da I Guerra Mundial; (2) a administração para a eficácia técnica, que se impôs como instrumento de recuperação da recessão que se abateu sobre o mundo no final da década de 1920; (3) a administração para a efetividade política, que caracterizou o esforço desenvolvimentista após a II Guerra Mundial; e (4) a administração para a relevância cultural, impulsionada pelos movimentos sociais da segunda metade do século XX, culminando na consolidação dos valores democráticos, que têm expressão na queda do Muro de Berlim e, no Brasil, na abertura política das últimas décadas. (SANDER, 2005, p. 42)

Diante disso, Catani e Gilioli (2004) observam que, no início de formação da ANPAE, o campo da política educacional foi direcionado aos estudos da administração escolar e como disciplina fundamental no processo de formação de educadores e dirigentes escolares, o que foi comprovado ao longo dos quatro primeiros simpósios²⁷ durante a década de 1960. Ademais, em 2001, vinte anos depois de sua fundação, o debate sobre a produção do conhecimento em Política e Gestão da Educação volta a ser colocado em pauta na mesma Universidade, agora com objetivo de examinar quatro momentos de militância:

[...] o momento da colonização, caracterizado pelo normativismo político e legalismo administrativo, que se estende do século XVI ao século XVIII; o momento da ordem e do progresso, influenciado pelo positivismo filosófico que marcou a Primeira República; o momento da economia da educação do período desenvolvimentista da

²⁶ Sander (2005) compartilha que a formação da ANPAE se deu na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a liderança de Querino Ribeiro (USP), Anísio Teixeira (UDF), A. Pithon Pinto (UFBA), P. de Almeida Campos (UFF) e outros reconhecidos professores catedráticos de Administração Escolar e Educação Comparada.

²⁷ No I Simpósio Brasileiro, São Paulo, em 1961, enfocaram-se, prioritariamente, a definição da administração escolar, sua terminologia, as condições de estudo e as diretrizes para o ensino nos meios acadêmicos; O II Simpósio, Porto Alegre, em 1963 - O ensino da administração escolar e a formação dos administradores escolares; O III Simpósio, Salvador, em 1966, deu continuidade ao estudo da terminologia especializada da administração escolar e sua associação com as tarefas de planejamento, supervisão e avaliação do ensino; O IV Simpósio Brasileiro, Manaus em 1969 - O papel das faculdades de educação na nova estrutura universitária; O V Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, Niterói, em 1971, quando a ANPAE foi definida como Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar. (SANDER, 2007, 2005; CATANI; GILIOLI, 2004).

pós-guerra; e o momento da reconstrução democrática das últimas décadas (SANDER, 2005, p. 42)

Para além desta discussão, percebe-se o protagonismo da ANPEd, criada em 1976, no contexto de institucionalização da pós-graduação em Educação, como enfatizamos no Capítulo 3. Portanto, olhando, contundentemente, sobre a ANPEd, Azevedo e Aguiar (2001) analisam as características e as tendências da produção do conhecimento em política educacional e destacam o produto legítimo, fruto de embates de tendências, relações efetivas e organizações sociais analisadas no contexto da Educação. Sousa e Bianchetti (2007, p. 406) consideram que esta “associação é, por sua natureza, interlocutora legítima e qualificada para debater e propor encaminhamentos em relação a esses e aos demais temas que dizem respeito à pesquisa e à pós-graduação no Brasil”.

Adicionalmente, no contexto da ANPEd, Sousa e Bianchetti (2007, p. 397) enfatizam ainda que é na “4ª Reunião Anual (Belo Horizonte, 1981) que se decide a organização de grupos de trabalho, sendo os primeiros grupos instituídos na 5ª Reunião Anual (Rio de Janeiro, 1982)”, os quais, em reuniões subsequentes, passaram a caracterizar-se como uma das atividades mais produtivas da associação para consolidação da pesquisa em Educação. No contexto de formação da 10ª Reunião Anual da ANPEd, em 1987, é instituído o GT 5 - Grupo de Trabalho “Estado e Política Educacional”, demanda já sinalizada em Reunião anterior, ocorrida em 1984.

[...] processo de sua criação envolveu embates entre orientações teórico-políticas divergentes, e que saíra vitoriosa a tendência explicitada em sua proposta. Não obstante, essa mesma proposta também serviu para acomodar e conciliar interesses divergentes, e a própria dinâmica que os novos participantes foram conferindo ao GT, ao longo dos seus 14 anos de existência, tratou de adequá-la aos imperativos da realidade, muito embora não se tenha feito nenhuma outra sistematização formal dessas novas diretrizes. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 54)

Vale lembrar que, em 1983, o ambiente de efervescência das discussões em torno da Política e Gestão da Educação contribuiu para o surgimento da “Revista Brasileira de Administração da Educação”, atualmente reestruturada para “Revista Brasileira de Política e Administração da Educação”, considerado como um dos principais periódico acadêmico-científico para divulgação das pesquisas e experiências da área. De acordo com Sander (2007, p. 430), este projeto foi pensado durante a Assembléia-Geral comemorativa do vigésimo aniversário de fundação da ANPAE em 1981, a qual veio “dar vazão parcial ao crescente aumento da produção acadêmica da área, associada à consolidação dos programas de pós-graduação em educação nas universidades brasileiras”. Continua, sinalizando:

A sua liderança se manifesta tanto pela expressão acadêmica dos autores como pela quantidade dos trabalhos especializados em matéria de política e gestão da educação que o periódico da ANPAE vem socializando, em comparação com o número de artigos sobre a mesma problemática publicado em outras revistas científicas brasileiras, incluindo os periódicos classificados de padrão internacional. (SANDER, 2007, p. 430)

Com efeito, no processo de revisão da literatura, percebemos que muitos dos trabalhos em política educacional são de “estado da arte” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001; WITTMANN; GRACINDO, 2001; STREMEL, 2012; BORGES, 2014; PEREIRA, 2014; SCHNEIDER, 2014) com intuito de fornecer elementos para compreensão da produção científica e das epistemologias que regem este campo acadêmico.

Wittmann e Gracindo (2001), por exemplo, desenvolvem um trabalho de extensa colaboração entre pesquisadores brasileiros para apresentar “o estado da arte em política e gestão da educação”, no período compreendido entre 1991 e 1997. De acordo com os autores, este tipo de estudo contribui para retratar o que, de fato, está sendo produzido e o que tem entrado na agenda de discussões dos grupos de pesquisa, bem como para compreender as perspectivas de desenvolvimento nos meios intelectuais e nas universidades. Os dados revelam que 64% dos estudos analisados em teses e dissertações correspondem às políticas de educação e à formação e atuação dos profissionais da educação, contra 25% sobre gestão da escola e a administração universitária. Isso nos leva a inferir que as temáticas políticas públicas, formação e atuação dos profissionais da educação e gestão educacional são prioritárias nas investigações brasileiras.

Por sua vez, Borges (2014) mapeia o conceito de ciência, justamente no período em que a pesquisa educacional era fortemente vinculada à política educacional, a partir dos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nos anos de 1944 a 1971. Com efeito, o estudo constatou que, após o regime militar e a institucionalização da pós-graduação, a pesquisa educacional começa a se desvincular da política educacional e a ser realizada, sobremaneira, dentro das universidades, o que a autora acredita ter contribuído para a perda do foco nos interesses governamentais.

[...] ocorreu uma ampliação do ensino superior e dos cursos de pós-graduação, as temáticas tiveram uma maior variação, assim como diversificou-se o enfoque dado a elas, além disso houve maior aprofundamento metodológico. Entre esses temas se encontravam: currículo, processos educativos, avaliação de programas, relação entre educação e profissionalização, atores e ambiente escolar, estratégias de ensino, entre outros, contudo a maior parte das pesquisas enfocava o tecnicismo, taxonomias e a aspectos estatísticos. (BORGES, 2014, p. 4)

Pereira (2014) expõe as especificidades do espaço de produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná, tomando como base as propriedades de capitais científicos, individuais e distintos de pesquisadores inseridos nos programas de pós-graduação em educação. A investigação demonstrou, por meio dos indicadores analisados – grau acadêmico, bolsa de fomento à pesquisa, publicações globais, citações, coautorias, cargos em instituições de pesquisas –, a atuação diferenciada dos agentes nos espaços de produção, embora estes expressassem o mesmo objetivo: obtenção de reconhecimento acadêmico-científico.

Stremel (2012) apresenta as principais fontes para o estudo sobre a constituição do campo da política educacional no Brasil, por meio do levantamento, sistematização e análise das contribuições das fontes para o estudo da constituição do campo e da epistemologia das políticas educacionais. Para a autora, a institucionalização do referido campo começou, efetivamente, no final da década de 1960, com a produção de trabalhos acadêmicos, embora sua expansão se tenha dado, essencialmente, em meados de 1980, quando mudanças importantes ocorrem no contexto político do país.

Quando se fala, porém, na consolidação do campo da política educacional, Schneider (2014) contribui para discussão, refletindo acerca da problemática e dos desafios de uma área do conhecimento em expansão no país. A autora delimita as especificidades da pesquisa em política educacional, buscando destacar a heterogeneidade das abordagens utilizadas, de caráter multi e interdisciplinar do campo, além de apontar os desafios e a necessidade de construção de um arcabouço teórico-metodológico que possa contribuir para a consolidação das pesquisas. Entretanto, é importante atentarmos para a seguinte situação:

Como se pode constatar, vários foram os fatores que contribuíram para a expansão da pesquisa em políticas educacionais no Brasil e que asseguram crescimento quantitativo no futuro. No entanto, estudos desenvolvidos sobre essa área temática evidenciam a necessidade de aprofundamento do debate acerca dos seus referenciais analíticos, porquanto, na medida em que se ampliam os estudos em torno do tema, diversificam-se em proporção equivalente as abordagens e os enfoques teórico-metodológicos, levando, não raras vezes, a um descuido, por parte de pesquisadores, do que, nos termos bachelardianos, constitui a necessária “vigilância epistemológica” sobre o desenvolvimento de pesquisas em políticas educacionais. (SCHNEIDER, 2014, p. 9)

Nesta linha, Arosa (2013) analisa a produção científica sobre Estado e Política Educacional, apresentada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no GT 5 – “Estado e Políticas Educacionais”, no período de 2000 a 2009. A pesquisa constatou que, dos elementos organizadores dessa produção, buscando relacionar o contexto

sócio-político-econômico aos traços político-institucionais e teórico-metodológicos, 51% tratam de Gestão, Avaliação e Monitoramento dos Sistemas de Ensino; 28% debatem sobre Financiamento da educação e orçamento público; 10% tratam do que se denominou Fundamentos; 8% discutem a respeito dos aspectos pedagógicos e organizativos da escola, e 8% abordam a educação em países latino-americanos.

Sendo assim, o estudo das políticas educacionais compreende um amplo contexto de discussões acerca das políticas públicas que têm sido objeto de debate na comunidade acadêmica, por meio de grupos de trabalhos, reuniões de associações e eventos científicos nas últimas décadas. Futuramente, a questão a se pensar estaria relacionada à efetividade das ações em torno de um debate epistemológico e da formulação e execução de políticas públicas para Educação no Brasil.

CAPÍTULO 6

METODOLOGIA:

O instrumental e a operacionalização

Para o alcance do objetivo circunscrito nesta investigação, foram considerados alguns referenciais teóricos-metodológicos de abordagem quantitativa e qualitativa. Em seguida, delineararam-se os instrumentos utilizados e a operacionalização empreendida para coleta e análise de dados empíricos.

6.1. REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com a consolidação e o aumento do número de programas de pós-graduação no Brasil e na América Latina, nota-se um rápido crescimento da produção científica que fortalece a retomada das discussões acerca da necessidade de rigor e da qualidade da produção do conhecimento em educação. É, neste sentido, que Gamboa (2007, p. 63), ao propor a utilização de um esquema paradigmático, afirma que “algumas das possíveis análises se referem à qualidade, à eficácia, à utilização, às diferentes orientações, aos temas tratados, às técnicas, aos métodos utilizados, às correntes epistemológicas e filosóficas que fundamentam a investigação”, enquanto recurso indispensável no ato da análise da produção científica.

Desta forma, o presente estudo objetivou investigar as relações entre os padrões de produção científica e a política de formação acadêmica, por meio da análise de redes de colaboração e das lutas concorrenciais travadas entre os agentes do campo da Política e Gestão da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste do Brasil. Contudo, esta pesquisa identifica-se com um estudo de natureza descritivo-exploratória (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

Os aspectos de ordem teórico-metodológica que fundamentam esta pesquisa levam em consideração que a oposição antagônica entre pesquisa qualitativa e quantitativa vem sendo abandonada, conforme aponta (CRESWELL, 1994, 1998), em virtude do pouco

amadurecimento das ciências humanas, quando comparadas ao desenvolvimento demonstrado pelas ciências naturais (GAMBOA, 1997).

Portanto, a diferença entre as abordagens quantitativas e qualitativas é essencialmente de natureza, visto que, enquanto o cientista social preocupa-se em observar os fenômenos por um viés morfológico e concreto, por meio da estatística e de ferramentas automatizadas, na pesquisa qualitativa busca-se compreender as relações humanas, as crenças e a realidade vivida socialmente. É, pois, metodologicamente incoerente opô-las, pois se complementam e coexistem dinamicamente (MINAYO, 1994).

A partir dos pressupostos das abordagens quantitativa e qualitativa, justifica-se a utilização de ambas neste estudo como forma de se atingir o objetivo aqui circunscrito. No entanto, convém ressaltar que a pesquisa qualitativa não se restringe à adoção de uma teoria, de um paradigma ou método, mas permite, ao contrário, adotar uma multiplicidade de procedimentos, técnicas e pressupostos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004; DENZIN; LINCOLN, 2005; PATTON, 2002).

Em primeiro momento, adotou-se a análise cientométrica, conforme discutido no capítulo 2, enquanto recurso estatístico que permite produzir e analisar indicadores de natureza política, econômica e social da ciência e tecnologia, além de possibilitar ao pesquisador elaborar indicadores bibliométricos para visualização das redes de colaboração científicas, através de citações bibliográficas entre autores, periódicos e artigos científicos (SILVA; HAYASHI, HAYASHI, 2011; HAYASHI, 2004).

De acordo com Hayashi (2012), o processo de medição da ciência tem representado, historicamente, uma preocupação por parte dos cientistas, desde o momento em que se buscava institucionalizá-la. Afirma, ainda, que os estudos métricos da informação, observados pelo uso da Bibliometria, Cientometria, Informetria, Webometria,

[...] constituem-se como campo interdisciplinar dedicado ao estudo quantitativo da ciência e da tecnologia e estão voltados para avaliar a produção científica e tecnológica produzida pela comunidade científica no interior das áreas de conhecimento, representada por artigos, livros, capítulos de livros, trabalhos publicados em anais de eventos, e também patentes. (HAYASHI, 2012, p. 2)

Para tanto, o planejamento deste estudo divide-se em duas fases: i) contempla os procedimentos para recuperação e elaboração de gráficos e redes de colaboração e análise fatorial de correspondências múltiplas; e ii) adota entrevistas semiestruturadas com as elites acadêmicas que integram as linhas de pesquisas em Política e Gestão da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste do Brasil.

6.2 CORPUS DA PESQUISA

Os aspectos metodológicos desta pesquisa estão referenciados nos estudos realizados por Hey (2004), ao analisar o espaço de produção acadêmica em Educação Superior no Brasil nos últimos vinte anos; por Santos (2008), quando observa o discurso produzido por agentes nos PPGE, ressignificados para a produção do conhecimento sobre a temática política educacional; pelas investigações de Hayashi (2007), Hayashi e Ferreira Junior (2010) no campo da História da Educação brasileira, baseada na análise dos grupos de pesquisa que integram o Diretório de Grupos e Pesquisa no Brasil do CNPq. Além disso, é pertinente destacar as contribuições de Balancieri (2004) por combinar a importância da colaboração para C&T, através da Plataforma Lattes na área de Engenharia de Produção.

Ao lado destes trabalhos, outros merecem destaque: Oliveira (2011), ao fornecer indicadores cientométricos para colaboração científica brasileira, fazendo uso da metodologia de ARS em Nanotecnologia; Lima (2009), ao caracterizar e analisar a evolução estrutural das redes de coautoria científicas formadas a partir do grupo de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e, por fim, Bello (2013), ao identificar os referenciais teóricos utilizados na produção científica de teses e dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, por meio da análise das redes de colaboração científica na interface Educação Especial e Fonoaudiologia, durante os anos de 1981 a 2009.

Com efeito, esta pesquisa inscreve-se no universo da produção acadêmica em Política e Gestão da Educação, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, desenvolvidos na região Nordeste do Brasil, na configuração da produção científica e na circulação institucionalizada de temas que envolvem a política educacional. Para tal, a ênfase recai nos condicionantes sociais e na prática dos agentes que produzem representações acadêmicas neste campo científico.

Para construir o espaço dos agentes que tomam os temas deste campo como objeto de estudo foi realizado uma busca no sentido de delinear um perfil dos PPGE/NE, no relatório trienal da CAPES (2013), bem como no *sítio* dos próprios programas com intuito de levantar informações adicionais à base de dados, o que permitiu se constatar, como evidenciado na Tabela 1, a existência de um total de 95 pesquisadores credenciados e produtores de conhecimento nas linhas de pesquisas em Política e Gestão da Educação.

Tabela 1 - Perfil dos PPGE/NE em Política e Gestão da Educação

UF	IES	PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO (<i>stricto sensu</i>)	Nível	ANO DE INÍCIO		Conceito CAPES	Linhas de Pesquisa - Política e Gestão da Educação	Número de Pesquisadores Credenciados
				M	D	Triênio 2013		
AL	UFAL	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	M/D	2001	2010	4	História e Política da Educação	10
BA	UFBA	EDUCAÇÃO	M/D	1971	1992	4	Políticas e Gestão da Educação	7
	UNEB	EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	M/D	2001	2010	4	Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável	8
	UEFS	EDUCAÇÃO	M	2011	-	3	Políticas Educacionais, História e Sociedade	6
	UESB	EDUCAÇÃO	M	2012	-	3	Políticas e Gestão da Educação	6
CE	UFC	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	M/D	1977	1994	4	Avaliação Educacional	8
	UECE	EDUCAÇÃO	M	2003	-	4	Política Educacional, Formação e Cultura Docente	4
MA	UFMA	EDUCAÇÃO	M	1988	-	3	Estado e Gestão Educacional	4
PB	UFPB	EDUCAÇÃO	M/D	1977	2003	4	Políticas Educacionais	10
PE	UFPE	EDUCAÇÃO	M/D	1978	2002	4	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	8
PI	UFPI	EDUCAÇÃO	M	1991	-	4	Educação, movimentos sociais e políticas públicas	7
RN	UFRN	EDUCAÇÃO	M/D	1978	1994	5	Política e Práxis da Educação	6
SE	UFS	EDUCAÇÃO	M/D	1994	2008	4	História, Política e Sociedade	11

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponibilizados nos sítios dos PPGE/NE e no relatório trienal 2013 da CAPES.

Para analisar este universo, um conjunto de informações foi evidenciado em relação à trajetória acadêmico-profissional dos pesquisadores, tendo por base as propriedades de capitais delineadas por Bourdieu (1984). O *Currículo Lattes*²⁸ de cada pesquisador, disponível no CNPQ, foi a base utilizada para extrair as referidas propriedades pertinentes a este espaço, objetivamente mensuráveis pelos instrumentos estatísticos empregados.

Cada pesquisador, claramente nomeado nesta pesquisa, foi entendido como um elemento construído (BOURDIEU, 1984, p. 36), ou seja, marcado por um conjunto finito de propriedades, explicitamente definidas, que difere – por um sistema de diferentes assimiláveis – dos conjuntos de propriedades que caracterizam ou outros indivíduos. Este mecanismo proporciona compreender o papel e o posicionamento do pesquisador no espaço construído de

²⁸ O Sistema CV-Lattes representa um componente da Plataforma Lattes sob a responsabilidade do CNPq, constituindo uma base de grande importância na comunidade científica brasileira e utilizado pelo MCT, FINEP, CAPES/MEC para o gerenciamento de informação curricular de atores institucionais.

diferenças, produzidas essencialmente pela definição do conjunto finito das variáveis atuantes (HEY, 2004).

Apresentam-se, a seguir, os procedimentos de coleta e análise de dados, operacionalizados nas duas fases supracitadas: i) *análise quantitativa* – análises descritivas e de fatorial de correspondência múltipla, traçando a trajetória dos agentes pertencentes ao campo científico da Política e Gestão da Educação, bem como a colaboração científica desses agentes em redes; ii) *análise qualitativa* – por meio de entrevistas semiestruturadas, identificou-se as posições das elites acadêmicas nos espaços de produção do conhecimento, suas estratégias de formação – individuais e de grupo – de organização e de estabelecimento da agenda de produção científica

6.2.1 Procedimentos de coleta e análise dos dados quantitativos

A análise dos dados tem o propósito de organizá-los e sumariá-los de tal forma que permita atingir o objetivo circunscrito e fornecer condições para se responder ao problema da pesquisa. Assim, para se construir o espaço de produção acadêmica em Política e Gestão da Educação, utilizou-se um instrumento estatístico - a análise fatorial de correspondências - para que se evidenciem e, paralelamente, delimitem-se as diferentes espécies de capital atuantes no espaço dos PPGE/NE do Brasil. O estudo desenvolvido exigiu parâmetros de objetivação que permitiram investigar o objeto, limitando-se às pré-noções e ao julgamento subjetivo do pesquisador, justamente por se tratar de universo familiar.

6.2.1.1 Análise Descritiva

A análise descritiva ou exploratória proporciona uma visão geral do comportamento do banco de dados em relação ao objetivo principal do estudo. Nesta pesquisa foram construídas tabelas de frequência para as variáveis qualitativas e tabelas com medidas descritivas, tais como média, mediana, desvio padrão, mínimo e máximo para as quantitativas. Além disso, elaboraram-se tabelas contendo informações sobre cada PPGE que foram calculadas, visando a caracterizar individualmente a instituição analisada.

A análise fatorial aplicada aos dados dos pesquisadores tem a principal função de demonstrar que as representações sociais são também princípios organizadores de diferenças entre as tomadas de posições individuais. Ela evidencia uma estrutura de propriedades

partilhadas sobre a base de diferenças individuais, sendo que estas diferenças se ordenam, segundo os pertencimentos sociais dos indivíduos (HEY, 2007, p. 92).

Os indicadores empregados para construção da estrutura do espaço de produção tiveram como objetivo identificar a trajetória de formação acadêmico-profissional de pesquisadores credenciados junto às linhas de Política e Gestão da Educação, a partir das propriedades de capitais (ou atributos posicionais) extraídas dos Currículos Lattes de 95 pesquisadores identificados, Bourdieu (1983). Assim, apontam-se conforme Apêndice D: i) indicadores de determinante escolar; ii) indicadores de capital de poder universitário; iii) indicadores de capital de poder científico; iv) indicadores de capital de prestígio científico; v) indicadores de capital de notoriedade intelectual; vi) indicadores de capital de poder político.

No campo da pesquisa desenvolvida, a análise estatística foi elaborada com os dados dos pesquisadores envolvidos neste campo científico, com o número aproximado de 34 variáveis elaboradas a partir das informações da trajetória acadêmico-profissional dos agentes. A análise descritiva é composta por tabelas resumo que exibem a frequência absoluta e relativa para as diferentes classes de uma variável qualitativa ou medidas descritivas, tais como média e desvio padrão, para variáveis quantitativas, permitindo verificar o comportamento dos respondentes em cada questão avaliada na pesquisa.

Nesta etapa, analisaram-se, descritivamente, as 34 variáveis, presentes no estudo, com a finalidade de verificar comportamentos específicos entre determinadas variáveis. Calcularam-se as tabelas de contingência: aquelas que transpõem as categorias de duas variáveis, contendo em cada casela o número de indivíduos que apresenta as categorias cruzadas. Utilizando essas tabelas, pode-se observar as porcentagens entre as diferentes categorias de cada variável analisada e compará-las, verificando em quais casos as porcentagens se diferenciam / se destacam. Neste estudo, cruzou-se a variável instituição de ensino (dimensão perfil dos PPGE) com as demais variáveis do banco de dados (33 cruzamentos).

6.2.1.2 Análise Fatorial de Correspondência Múltipla

Para os diversos estudos que buscam avaliar a associação entre variáveis categóricas, a análise de correspondências mostra-se uma alternativa adequada, visto que possibilita observar conjuntamente todas as informações contidas em uma determinada tabela de contingência, bem com representar a estrutura de correlações em forma de gráficos (CRUZ; EMMEL, 2013).

Quando apenas duas variáveis são estudadas, chama-se de análise de correspondências simples e, se este número é maior, passa-se a considerá-la Análise Fatorial de Correspondências Múltiplas (AFCM).

Entende-se por tabelas de contingência, aquelas que transpõem as categorias de duas variáveis, contendo em cada casela o número de indivíduos que apresenta as categorias cruzadas. A AFCM tem seus resultados baseados em uma única tabela, chamada de tabela de Burt, a qual é simétrica ($k \times k$), e justapõe o conjunto das tabelas de contingências que poderiam ser construídas cruzando duas a duas as p características observadas. Sendo k o número total de categorias, tal tabela resume a informação de todas as tabelas de contingência possíveis.

Ao submeter a tabela de Burt à AFCM, obtém-se um conjunto de m eixos que organizam, de forma hierarquizada, toda a informação contida nos dados, ou seja, a quantidade de informação concentrada decresce do primeiro ao último fator. Tal quantidade é dada pelo valor de inércia relativa a cada fator e sua forma usual de cálculo é pessimista. Sendo assim, Benzécri (1979) e Greenacre (1994) propuseram duas formas alternativas do cálculo de tal inércia.

Como a informação decresce da primeira até a última dimensão, os primeiros eixos (dimensões) são de grande utilidade na representação das categorias, o que faz com que a análise gráfica de tais eixos seja muito informativa. Outra medida utilizada no estudo é a qualidade, responsável por mensurar a qualidade da informação obtida pelas n dimensões em cada categoria das variáveis. Seu valor concentra-se entre 0 e 1, de forma que, quanto mais próximo de 1, melhor a qualidade da informação, e seu mínimo necessário é de $1/p$, sendo p o número de categorias em questão.

Cruz e Emmel (2013) recomendam que a observação gráfica seja feita da seguinte forma: cada ponto é relativo a uma categoria de determinada questão, sendo que categorias próximas no gráfico são mais correlacionadas do que as mais distantes, e alertam que, na prática,

[...] se duas categorias, de questões diferentes, estão próximas, a maioria de indivíduos que escolheu uma delas também optou pela outra. Cabe esclarecer que a existência de categorias com baixa frequência é prejudicial à análise. Sendo assim, muitas vezes, opta-se por unir categorias, para observação mais consistente do comportamento dos dados. (CRUZ; EMMEL, 2013, p. 4)

Desta forma, a análise fatorial de correspondência que se pretende utilizar reproduz a variação total do número de variáveis em um número restrito de duas dimensões ou fatores.

Variáveis consideradas na análise:

- Dimensões (respectivas variáveis):
 - Poder Universitário;
 - Prestígio Científico;
 - Poder Científico;
 - Notoriedade Intelectual;
 - Poder Político.

- Variáveis:
 - Estágio de Pesquisa no Exterior;
 - Gênero;
 - Titulação Máxima;
 - Doutorado Exterior;
 - IES PPGE.

As análises estatísticas foram realizadas no software estatístico *Statistical Analysis System* – S.A.S. 9.2.

6.2.1.2.1 Novas Variáveis

Visando a um melhor aproveitamento do banco de dados e também a utilização de uma maior quantidade de variáveis a serem incluídas na análise multivariadas, as seguintes variáveis foram criadas:

- GRADUAÇÃO: se o docente informou que possui o título de graduação: sim ou não;
- GRADUACÃO_REG: região em que o docente fez a graduação;
- PEDAGOGIA: se o docente possui graduação em Pedagogia: sim ou não;
- MESTRADO: se o docente informou que possui o título de mestrado: sim ou não;
- MESTRADO_REG: região onde o docente realizou o mestrado;
- EDUCACÃO: se o docente possui mestrado em Educação: sim ou não;
- DOUTORADO_REG: região onde o docente realizou o doutorado;

- TEMPO_DOC: tempo desde a conclusão do doutorado, calculado dessa forma: 2014 – ano informado;
- EDUCACÃO_DOC: se o docente possui doutorado em Educação: sim ou não;
- EXTERIOR: se o docente informou que realizou doutorado no exterior: sim ou não;
- EXTERIOR_TEMPO: tempo desde a conclusão do doutorado no exterior, calculado da seguinte maneira: 2014 – ano informado;
- POS-DOC: se o docente informou que possui pós-doutorado: sim ou não;
- POS-DOC_TEMPO: tempo desde a conclusão do pós-doutorado, calculado dessa forma: 2014 – ano informado;
- CARREIRA: tempo de carreira em universidade pública, em anos, sendo o valor resultante igual a: 2014 - ano informado;
- CARREIRA_COD: tempo de carreira categorizado: até 5 anos, entre 5 e 10 anos e acima de 10 anos.

Os principais produtos obtidos pela análise descritiva e pela AFCM são os seguintes: i) tabelas para cada variável, apresentando as frequências absolutas e relativas observadas (variáveis qualitativas) ou tabelas com média, desvio padrão, mínimo e máximo (variáveis quantitativas); ii) tabelas cruzadas, caracterizando o perfil dos PPGE, de acordo com as demais variáveis estudadas; iii) resultados obtidos na AFCM, contendo a decomposição da inércia e Qui-Quadrado, medidas de qualidade, massa e inércia, contribuição à inércia em cada dimensão, coordenada em cada dimensão e gráfico obtido nesta análise.

A etapa seguinte realizada neste estudo trata da Análise das Redes Sociais, a partir dos dados extraídos via ScriptLattes e recepcionados em softwares automatizados, para posterior elaboração dos mapas de relacionamento dos agentes e identificação das elites acadêmicas.

6.2.1.3 Análise de Redes Sociais e de Produção Científica

As análises cientométricas foram realizadas por meio dos softwares scriptLattes²⁹, Dataview, Microsoft Office Excel, UCINET e NETDRAW. Como discutido, a Cientometria é

²⁹ O ScriptLattes é uma ferramenta computacional que baixa os currículos dos pesquisadores cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), extrai informações acadêmicas e profissionais, cria relatórios de produção, gráficos de colaboração e de internacionalização da pesquisa e mapas geográficos de investigação (FERRAZ; QUONIAM; MACCARI, 2014, p. 362), contribuindo para explorar, identificar ou validar padrões de atividades científicas, trazendo informação bibliométrica e/ou cientométrica sobre um grupo de pesquisadores.

a ciência que estuda o comportamento científico, dentro de um determinado campo, usando ferramentas quantitativas para medir a ciência através das publicações de trabalhos científicos. A atividade científica inclui um custo econômico e uma aplicabilidade política. Boudieu (2004) apresenta como “duas espécies de capital científico” o poder da política com suas representações e seu poder institucional e a segunda espécie definida como poder do prestígio pessoal, que está ligado à avaliação pelos pares, o prestígio que o pesquisador tem na sua área de domínio.

Utilizar os métodos de mensuração da ciência contribui para que os recursos econômicos sejam direcionados para pesquisas que permitem um retorno científico que seja utilizado pela sociedade, avaliação da produção científica por área de conhecimento e avaliação dos recursos humanos, envolvimento com a pesquisa e desenvolvimento. Santana (2015, p. 71) contribui dizendo que

[...] a geração e análise de indicadores de produção científica tem, entre outras motivações, o intuito de identificar e avaliar as potencialidades científicas e tecnológicas de uma instituição de pesquisa, acompanhar as oportunidades de projetos nas diversas áreas do conhecimento e identificar pesquisadores/grupos produtivos e a capacidade deles para angariar financiamento de pesquisas.

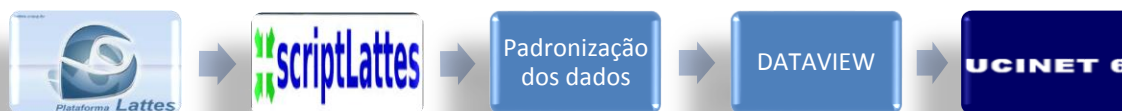
O uso de ferramentas para se chegar aos resultados das avaliações cientométricas é importante para se alcançar resultados próximos da realidade, pois permite avaliar quantitativamente a produção científica de um determinado grupo. Então, para este trabalho, primeiro foram realizadas coletas das informações sobre os pesquisadores, via ScriptLattes, ferramenta que colhe todas as informações relevantes dos pesquisadores, como nome do autor, sua produção bibliográfica, incluindo os coautores em trabalhos colaborativos, além de outras competências.

As matrizes consideradas para extração das propriedades mensuradas foram os artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros, no período de 14 anos (2000 a 2014). É válido considerar que, antes de 2000, de 1990 até 1999, não houve produção significativa nos programas. Neste período, os pesquisadores produziram isoladamente, e novembro de 2014 corresponde ao período em que se encerrou o levantamento dos dados colhidos por intermédio do ScripLattes, observando-se toda a produção científica disponibilizada na Plataforma do CNPq.

Aqui, julga-se importante frisar que, devido à inconsistência das informações fornecidas pelos pesquisadores em seus currículos, alguns dados podem apresentar algumas falhas, mas

estamos certos de que isso não comprometerá a cientificidade da pesquisa. A seguir, os procedimentos de recuperação para análise dos dados.

Figura 8 - Procedimentos de recuperação de dados



Fonte: Elaboração própria.

Como critérios para realização do estudo, foram eliminados da pesquisa autores que apareceram com apenas 1 (uma) ocorrência, visto que, para este trabalho, é importante apontar os que mais produzem em termos científicos. Os atores deste trabalho são os pesquisadores dos programas de pós-graduação em educação no Nordeste brasileiro e serão analisados em sua produção científica, através da qual, chegou-se a suas redes sociais, que nada mais são do que sua rede de relacionamento e compartilhamento científico, ou rede de colaboração.

6.2.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados qualitativos

O estudo das elites, em especial, requer um conhecimento acurado dos predicados pessoais dos agentes de certa comunidade, para reconstrução do sistema objetivo de posições no campo científico, conferindo aos atributos presentes um tratamento estatístico. Posteriormente, este tipo de estudo necessita compreender, de perto, o que pensam os agentes acerca dos atributos de posição que os constituem, uma vez que, como afirma Bourdieu (1989), as questões do mundo acadêmico e social estão interligadas aos indivíduos.

Contudo, alguns outros recursos poderão auxiliar o pesquisador neste tipo de estudo, a exemplo de técnicas prosopográficas, com elaboração de quadro sinóptico das principais características de agentes e instituições, bem como o uso de técnicas mais comuns, como questionário, entrevista, etnografia e observação participante (PERISSINOTTO; CODATO, 2008). Para Poupart et al. (2010, p. 32), “a pesquisa qualitativa abrange uma pluralidade de pontos de vistas epistemológicos e teóricos e pressupõe uma variedade de técnicas, sem contar a própria multiplicidade dos objetos pesquisados”.

É neste sentido, que, para realização da pesquisa, foram consideradas a interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, com intuito de preconizar a produção do conhecimento no campo científico em Política e Gestão da Educação no contexto e nas práticas sociais vivenciadas por seus agentes, pois

Esta escuta não deveria cair na parcialidade, simplesmente ficando sensível às preocupações dos atores e ao seu vivido. Trata-se aí de um equilíbrio delicado – como o atestam as vastas discussões sobre a noção paradoxal de observação participante –, algumas correntes do qualitativo renunciaram veementemente a isso, preconizando uma implicação sem reservas na ação, que sozinha permitiria ir ao fim da verdade de uma situação. (LAPERRIÈRE, 2010, p. 415)

Particularmente, optou-se por utilizar a técnica da entrevista semiestruturada³⁰, com os agentes produtores no campo científico em Política e Gestão da Educação, que consiste “em interrogar os atores e utilizá-los, enquanto recursos para compreensão das realidades sociais, [constituindo] uma das grandes vantagens das ciências sociais sobre as ciências da natureza, as quais se interessam por objetos desprovidos de palavras” (POUPART, 2010, p. 215). Ou, nas palavras de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1968, p. 56), como frisado por Poupart (2010, 215), “é, talvez, a maldição das ciências do homem, a de ter relação com um objeto que fala”.

Ademais, a análise das realidades sociais, segundo a perspectiva dos atores sociais, não pode ser compreendida fora das perspectivas de seus próprios atores sociais, sendo, neste caso, a entrevista uma técnica

[...] indispensável, não somente como método para aprender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações. Sabe-se o quanto este argumento foi fundamental, na sociologia americana para justificar o recurso aos métodos qualitativos. (POUPART, 2010, p. 217)

Com efeito, a escolha das elites acadêmicas para as entrevistas fundamentou-se na análise da produção científica e nas redes de colaboração, com intuito de identificar os pesquisadores do polo dominante do campo da Política e Gestão da Educação, por possuírem características especiais – ou seja, produzirem e colaborarem entre si para o desenvolvimento científico na região Nordeste do Brasil. Deste modo, foram considerados neste estudo os seguintes critérios: i) observou-se, primeiramente, o critério de Price (Teoria da Raiz

³⁰ Este projeto de pesquisa foi aprovado em 12 de junho de 2014 pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar sob o processo **CAAE: 27152214.8.0000.5504**. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Roteiro de Entrevista encontram-se dispostos nos Apêndices A e B.

Quadrada)³¹ que forneceu os agentes mais produtivos com base na população de 95 pesquisadores considerados na primeira fase da pesquisa, a partir das produções de artigo científico, livros e capítulos de livros; e, por sua vez, ii) procurou-se garantir que pelo menos 1 pesquisador de cada PPGE/NE participasse das entrevistas. Assim, conforme disposto no Apêndice C, 25 pesquisadores foram selecionados para a segunda fase da pesquisa, entretanto apenas 20 pesquisadores concordaram em participar das entrevistas, e apenas 16 entrevistas se concretizaram.

As vozes dos agentes foram reproduzidas de acordo com categoria analítica, aquelas capazes de ilustrar a construção do espaço acadêmico previamente definido e construído pelos seus próprios partícipes. A este respeito, vale ressaltar que por questões éticas e científicas, os entrevistados foram identificados no Capítulo 8 por etiquetas que vão de “pesq_01...” a “pesq_16”.

A produção acadêmica na forma de livros, de capítulos de livros, de artigos de periódicos científicos, a organização de sua tarefa, por intermédio da criação de grupos de pesquisa, que são gerados neste universo e nesse momento, bem como as reuniões de associações científicas, assumem a lógica de uma produção condicionada por uma conjuntura que está acima da acadêmica (HEY, 2004).

De acordo com Mizruchi (2006), em tese, embora a ARS seja aplicável a uma variedade de estudos empíricos, alguns analistas em comum acordo defendem que, em relação aos efeitos da centralidade dos agentes sobre o comportamento e as implicações da natureza das relações entre as instituições,

Apesar da variedade de conclusões sobre a relação entre centralidade e poder, a maioria dos estudos revelou pelo menos alguma associação substancialmente significativa. Eles condizem, portanto, com um princípio básico da teoria das redes: de que a posição de um agente numa estrutura social tem impacto significativo sobre seu comportamento e bem-estar. (MIZRUCHI, 2006, p. 75)

Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) delineiam condições para encorajar os entrevistados e orientam o pesquisador sobre o melhor caminho a trilhar:

³¹ A distribuição da produtividade dos autores numa coordenada cartesiana é uma distribuição tão inclinada, que inspirou Price a propor a Lei do Elitismo. Segundo esta lei, se k representa o número total de contribuintes numa disciplina, representaria a elite da área estudada, assim como o número de contribuintes que gera a metade de todas as contribuições. [...] A essa característica da produtividade dos autores se tem chamado também de “teoria da raiz quadrada” ou Lei de Price. Esta lei estabelece que a raiz quadrada de todos os autores produtores de literatura em determinado campo produzirá, quando menos, a metade de todos os artigos publicados pela população de autores estudados. (URBIZAGÁSTEGUI-ALVARADO, 2009, p. 70)

[...] o objeto da investigação é a compreensão das diferentes perspectivas pessoais e não uma lição aos sujeitos. Poderão existir conflitos de valores em relação aos pontos de vistas que ouviu, mas o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem. O seu papel enquanto investigador, não consiste em mudar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137-138)

Portanto, para a verificação das hipóteses deste estudo, as análises quanti-quali empreendidas tomaram por base os estudos desenvolvidos pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1983; 1984; 2004; 2008; 2010; 2011), com intuito de identificar as elites acadêmicas no campo da Política e Gestão da Educação, presentes nos programas de pós-graduação em educação da região Nordeste do Brasil.

CAPÍTULO 7

REDES E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL NO CAMPO DA POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL

Neste capítulo, apresenta-se a descrição dos dados coletados na pesquisa quantitativa. Na primeira parte, a ênfase recai na tentativa de demonstrar os dados a partir da análise descritiva e exploratória, traçando a trajetória/perfil de formação acadêmico-profissional dos agentes produtores de conhecimento no campo da Política e Gestão da Educação nos PPGE/NE. Em seguida, operacionaliza-se a Análise Fatorial de Correspondência Múltipla (AFCM) com intuito de avaliar a associação entre variáveis categóricas e observar conjuntamente toda a informação contida na tabela de contingência de informações dos programas. Por fim, realiza-se a análise das redes sociais e a articulação dos agentes atuantes nos espaços de produção.

7.1 ANÁLISES DESCRITIVA E FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA MÚLTIPLA

Nesta seção, buscamos identificar a trajetória de formação acadêmico-profissional dos agentes produtores de conhecimento científico no campo Política e Gestão da Educação dos PPGE/NE, por meio de análise descritiva e da AFCM. Os indicadores utilizados para construção da tal espaço de produção se deu com base na extração de propriedades de capital presentes em 95 Currículos Lattes, como salientamos no Capítulo 6 e dispostos no Apêndice D (Tabelas A1 a A3): i) indicadores de determinante escolar: estudos superiores, títulos obtidos, estudos no exterior, estágios de pesquisa no Brasil e no exterior; ii) indicadores de capital de poder universitário: instituições em que atua/atuou, carreira na universidade, ocupação de postos na universidade: chefias, coordenações, direções, pró-reitorias, reitoria, membro de comissões administrativas e científicas; iii) indicadores de capital de poder científico: participação em grupos de pesquisa, assessoria à CAPES e fundações de pesquisa estaduais, consultoria ao CNPq; iv) indicadores de capital de prestígio científico: prêmios de mérito científico, consultor científico e professor no exterior; v) indicadores de capital de notoriedade intelectual: conselho de revistas científicas, consultoria ao Ministério da Educação; vi)

indicadores de capital de poder político: cargos na CAPES, no MEC, no CNE, na SESU, no CNPq, Secretarias estaduais, na SBPC, na ANPED e na ANPAE; (BOURDIEU, 2011).

Para Bourdieu (2011, p. 106), o campo estudado produz uma imagem reduzida, mas fiel, do campo universitário como espaço de posições apreendidas, ou seja, por meio das propriedades de capitais dos agentes que produzem conhecimento em Política e Gestão da Educação é possível identificar os seus atributos e suas atribuições, ao passo “que lutam, com armas e poderes capazes de proferir efeitos visíveis, para prendê-los ou defendê-los, para conservá-los imutáveis ou transformá-los”.

7.1.1 Análise Descritiva

A Tabela 2 apresenta as características gerais de cada PPGE/NE. Observamos que os primeiros programas de mestrado e de doutorado na região Nordeste foram na UFBA, com início em 1971 e 1992, respectivamente, e que a única universidade com conceito CAPES 5 é a UFRN. Ao todo, 13 instituições foram analisadas, sendo que 38,46% delas têm programa de doutorado.

Tabela 2 - Características de cada PPGE analisado

UF	IES	Início Mestrado	Início Doutorado	Conceito CAPES
AL	UFAL	2001	2010	4
BA	UFBA	1971	1992	4
BA	UNEB	2001	2010	4
BA	UEFS	2011	Não	3
BA	UESB	2012	Não	3
CE	UFC	1977	1994	4
CE	UECE	2003	Não	4
MA	UFMA	1998	Não	3
PB	UFPB	1977	2003	4
PI	UFPI	1991	Não	4
PE	UFPE	1978	2002	4
RN	UFRN	1978	1994	5
SE	UFS	1994	2008	4

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Assim, as assimetrias presentes no SNPG só serão superadas e as metas estabelecidas pelo VI PNP (2011-2020) cumpridas, em prol de melhor articulação do Sistema CAPES de Avaliação, se políticas efetivas atenderem plenamente a tais condições: i) integração da pós-graduação no interior do sistema universitário; ii) aumento da capacitação do corpo docente do

ensino superior; iii) construção de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior; iv) estruturação de uma política de apoio financeiro aos programas de pós-graduação, principalmente os localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; v) participação sistemática de representantes da comunidade acadêmica nos processos de formulação da política de pós-graduação, ainda incipiente; vi) aperfeiçoamento do sistema nacional de avaliação dos programas, altamente criticável; vii) integração do ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos; viii) iniciação científica e criação de um sistema de orientação de dissertações e de teses e, por fim, ix) articulação da comunidade acadêmica nacional com centros da produção científica internacional.

7.1.1.1 Descritiva Geral

Verificamos na Tabela 3 uma caracterização geral dos pesquisadores avaliados. A maioria dos professores (66,3%) é do gênero feminino, possui graduação (96,8%) e mestrado (87,4%), não possui doutorado no exterior (85,3%), pós-doutorado (74,7%) nem estágio de pesquisa no exterior (88,4%). Também, 83,2% deles não ocupam algum cargo dentro do departamento e a maioria (56,8%) não recebeu prêmio de mérito científico, não é bolsista de produtividade CNPq (93,7%), nem participa de grupos de pesquisa, assessoria e consultoria (55,8%). Ainda, 65,3% deles participam de conselho de revistas científicas ou consultoria ao Ministério da Educação, mas não têm cargo no MEC/CNE/SESU e Secretarias (62,1%) e na SBPC/ANPED/ANPAE (72,6%). Além disso, a maioria deles (78,7%) está há mais de 10 anos na universidade pública, com um tempo médio de 19,3 anos e desvio padrão de 10 anos. O tempo mínimo observado na universidade pública é de 3 anos e o máximo de 43 anos.

As Tabelas dispostas nos Apêndices E e F apresentam algumas informações específicas sobre a graduação, mestrado, doutorado, doutorado no exterior e pós-doutorado de cada docente analisado.

Tabela 3 - Caracterização geral dos pesquisadores

Variável	Resultado (N = 95)	
Gênero	Masculino	33,7
	Feminino	66,3
Graduação	Sim	96,8
	Não	3,2
Mestrado	Sim	87,4
	Não	12,6
Doutorado exterior	Sim	14,7
	Não	85,3
Pós-doutorado	Sim	25,3
	Não	74,7
Estágio de pesquisa exterior	Sim	11,6
	Não	88,4
Tempo de carreira em universidade pública (N = 94)*	Até 5 anos	6,4
	Entre 5 e 10 anos	14,9
	Acima de 10 anos	78,7
Cargo	Sim	16,8
	Não	83,2
Prêmio de mérito científico	Sim	43,2
	Não	56,8
Bolsista de produtividade do CNPq	Sim	6,3
	Não	93,7
Membro/Assessoria/Consultoria e Avaliação CAPES/CNPq/FAPs	Sim	44,2
	Não	55,8
Conselho editorial científico	Sim	65,3
	Não	34,7
MEC/CNE/SESU e Secretarias	Sim	37,9
	Não	62,1
SBPC/ANPED/ANPAE	Sim	27,4
	Não	72,6

* Na análise descritiva, consideramos três categorias e, na análise de correspondência, juntamos as categorias “até 5 anos” com “entre 5 e 10 anos”, pois a frequência da primeira era relativamente baixa. Além disso, o N aqui é de 94 porque um docente não possuía informação sobre o tempo.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Tabela 4 - Medidas descritivas para o tempo de carreira em universidade pública

	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Tempo de carreira em universidade pública	94	19,3	10,0	19,0	3,0	43,0

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

A partir dos resultados obtidos na caracterização geral dos pesquisadores, verificamos que a maioria deles (66,3%) é do gênero feminino, possui graduação (96,8%) e mestrado (87,4%) e não realizou doutorado no exterior (85,3%), pós-doutorado (74,7%) nem estágio de pesquisa no exterior (88,4%). Cerca de 83% deles não desempenha algum cargo dentro do departamento e a maioria não recebeu prêmio de mérito científico (56,8%), não é bolsista de produtividade CNPq (93,7%), nem participa de grupos de pesquisa, assessoria e consultoria (55,8%). Além disso, 65,3% participam de conselho de revistas científicas ou consultoria ao Ministério da Educação, mas não tem cargo no MEC/CNE/SESU e Secretarias (62,1%) e na SBPC/ANPED/ANPAE (72,6%). Ainda, a maioria (78,7%) está há mais de 10 anos na universidade pública, com um tempo médio de 19,3 anos.

Nesse sentido, Bourdieu (2011, p. 70) informa que o campo universitário é capaz de reproduzir, na sua estrutura, um campo de poder que é fortalecido pelas posições e capitais que os agentes detêm, pois “[...] é na verdade no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais que são constitutivas do campo do poder”.

As batalhas geradas no espaço de produção acadêmica em Política e Gestão da Educação estão determinadas por estas estruturas objetivas, sendo características de tal campo a força do grupo dominante, “no que concerne à construção da agenda, das retóricas, das cumplicidades ou dos antagonismos existentes no espaço de produção acadêmica” (HEY, 2004, p. 28). Ou seja, a estrutura deste campo se configura no estado de relação de forças entre os agentes, isto é, entre os poderes que possuem, a título pessoal, e sobretudo, por meio dos programas e instituições a que pertencem; a posição ocupada individualmente pelo agente está no princípio das estratégias que visam a transformá-las ou a conservá-las a ponto de modificar ou manter as forças dos diferentes poderes ou as equivalências estabelecidas entre as diferentes espécies de capital.

Os dados sobre os pesquisadores que informaram sua graduação são apresentados nas Tabelas 5 e 6. Observamos que a maioria deles (73,9%) realizou sua graduação na região Nordeste e que 42,4% deles têm formação em Pedagogia. Os professores analisados concluíram a graduação, em média, há aproximadamente 29 anos, com um desvio padrão de 9,76 anos. O tempo mínimo, desde a conclusão da graduação, é de 7 anos e o máximo é de 51 anos.

Tabela 5 - Informações gerais sobre a graduação

Variável	Resultado (N = 92)	
Região	NE	73,9
	CO	5,4
	SE	17,4
	S	2,2
	Não	1,1
Graduação em Pedagogia	Sim	42,4
	Não	57,6

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 6 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu a graduação

	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Anos desde que concluiu a graduação	92	29,01	9,76	27,50	7,00	51,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Dados a respeito do mestrado dos professores que informaram este título em seu Currículo Lattes são apresentados nas Tabelas 7 e 8. Constatamos que a maioria deles (66,3%) realizou o mestrado na região Nordeste e que 68,7% deles têm mestrado em Educação. Esses docentes concluíram o mestrado, em média, há 19 anos, com um desvio padrão de 7,6 anos. O tempo mínimo desde a conclusão do mestrado é de 6 anos e o máximo é de 41 anos.

Tabela 7 - Informações gerais sobre o mestrado

Variável	Resultado (N = 83)	
Região	NE	66,3
	CO	2,4
	SE	30,1
	S	1,2
Mestrado em Educação	Sim	68,7
	Não	31,3

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 8 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o mestrado

	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Anos desde que concluiu o mestrado	83	19,0	7,6	18,0	6,0	41,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Informações sobre o doutorado dos professores que declararam a posse deste título são apresentadas nas Tabelas 9 e 10. Analisando os valores obtidos, verificamos que a maioria deles (54,3%) realizou o doutorado na região Nordeste e que 75,3% deles fez o doutorado em Educação. Os professores analisados concluíram o doutorado, em média, há aproximadamente 10 anos, com um desvio padrão de 4,6 anos. O tempo mínimo desde a conclusão do doutorado é de 1 ano e o máximo é de 24 anos.

Tabela 9 - Informações gerais sobre o doutorado

Variável	Resultado (N = 81)	
Região	NE	54,3
	CO	2,5
	SE	40,7
	S	2,5
Doutorado em Educação	Sim	75,3
	Não	24,7

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 10 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o doutorado

	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Anos desde que concluiu o doutorado	81	10,1	4,6	10,0	1,0	24,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Informações sobre o doutorado no exterior dos docentes que forneceram esta informação são apresentadas nas Tabelas 11 e 12. Por meio dos valores apontados, notamos que a maior parte (28,6%) realizou o doutorado na Espanha, seguido daqueles que o fizeram no Canadá (21,4%). Ainda, 42,9% deles fizeram o doutorado em Educação. Esses docentes concluíram o doutorado no exterior, em média, há 12,5 anos, com um desvio padrão de 4,2 anos. O tempo mínimo desde a conclusão do doutorado no exterior é de 7 anos e o máximo é de 22 anos.

Tabela 11 - Informações gerais sobre o doutorado no exterior

Variável	Resultado (N = 14)	
País	Alemanha	7,1
	Canadá	21,4
	Espanha	28,6
	EUA	7,1
	França	14,3
	Inglaterra	14,3
	Portugal	7,1
Doutorado em Educação	Sim	42,9
	Não	57,1

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 12 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o doutorado no exterior

	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Anos desde que concluiu o doutorado no exterior	14	12,5	4,2	11,5	7,0	22,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Dados sobre o pós-doutorado dos docentes que possuem tal título são apresentados nas Tabelas 13 e 14. A partir dos valores expostos, observamos que a maioria deles (57,3%) realizou seu pós-doutorado no Brasil e que os demais o fizeram no Canadá, na Espanha, França, Inglaterra e em Portugal. Os docentes analisados concluíram o pós-doutorado, em média, há 5 anos, com um desvio padrão de 3,8 anos. O tempo mínimo desde a conclusão do pós-doutorado é de 0 anos e o máximo é de 14 anos.

Tabela 13 - Informações gerais sobre o pós-doutorado

Variável		Resultado (N = 24)
País	Brasil	57,3
	Canadá	4,2
	Espanha	4,2
	França	12,5
	Inglaterra	4,2
	Portugal	16,7

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 14 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o pós-doutorado

	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Anos desde que concluiu o pós-doutorado	22*	5,0	3,8	5,0	0,0**	14,0

* 2 docentes não apresentaram informações sobre o ano que concluiu o pós-doutorado.

** O mínimo é zero, pois houve docente que concluiu o pós-doutorado em 2014, o ano base para o cálculo do tempo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A formação dos agentes pertencentes ao campo da Política e Gestão da Educação se concentra em áreas correlatas à área de Educação, com relativo acesso aos centros de pesquisas da região Sudeste e pouca colaboração com centros internacionais, programas relativamente consolidados, como o mestrado da UFBA, por exemplo, fundado em 1971, abordado anteriormente, que possui baixa produtividade científica, atrelado ao baixo capital de poder científico, político e universitário.

7.1.1.2 Perfil dos PPGE

A Tabela 15 apresenta a caracterização de gênero por PPGE. Analisando os valores coletados, observamos que as universidades com a maioria dos pesquisadores do gênero masculino são: UFBA (57,1%), UFC (62,5%) e UNEB (62,5). Por outro lado, as universidades com maioria de docentes do gênero feminino são UEFS (83,3%), UESB (66,7%), UFAL (90%), UFMA (100%), UFPB (80%), UFPE (62,5%), UFPI (71,4%), UFRN (66,7%) e UFS (72,7%). A UECE tem o mesmo número de pesquisadores do gênero masculino e feminino.

Tabela 15 - Caracterização de gênero por PPGE

PPGE	N	Gênero	
		Masculino (%)	Feminino (%)
UECE	4	50,0	50,0
UEFS	6	16,7	83,3
UESB	6	33,3	66,7
UFAL	10	10,0	90,0
UFBA	7	57,1	42,9
UFC	8	62,5	37,5
UFMA	4	0,0	100,0
UFPB	10	20,0	80,0
UFPE	8	37,5	62,5
UFPI	7	28,6	71,4
UFRN	6	33,3	66,7
UFS	11	27,3	72,7
UNEB	8	62,5	37,5

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os indicadores de determinantes escolares são apresentados na Tabela 16. Observamos que, em quase todos os PPGE/NE, os pesquisadores credenciados às Linhas de Política e Gestão da Educação informaram a respeito da graduação em seu currículo Lattes, exceto UFBA, UFPB e UFS. Com relação ao mestrado, a UFMA, UFPB, UFPE e UNEB, todos os pesquisadores possuem, enquanto que, nas demais, mais de 70% dos professores possui mestrado. Notamos que na UESB, UFAL, UFPB e UFPI nenhum professor realizou o doutorado no exterior e destacamos a UNEB, na qual metade dos professores realizaram doutorado no exterior. Observamos que na UEFS, UFC, UFMA e UFPI nenhum docente realizou pós-doutorado e que na UECE e na UNEB pelo menos metade dos professores possui pós-doutorado. Além disso,

vemos que, na maioria das universidades, a maioria dos professores não realizou estágio de pesquisa no exterior.

Tabela 16 - Indicadores de determinantes escolares em cada PPGE

PPGE	N	Graduação		Mestrado		Exterior		Pós-doutorado		Estágio de pesquisa exterior	
		Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)
UECE	4	100,0	0,0	75,0	25,0	25,0	75,0	50,0	50,0	0,0	100,0
UEFS	6	100,0	0,0	83,3	16,7	16,7	83,3	0,0	100,0	16,7	83,3
UESB	6	100,0	0,0	83,3	16,7	0,0	100,0	33,3	66,7	33,3	66,7
UFAL	10	100,0	0,0	90,0	10,0	0,0	100,0	20,0	80,0	0,0	100,0
UFBA	7	85,7	14,3	85,7	14,3	14,3	85,7	14,3	85,7	28,6	71,4
UFC	8	100,0	0,0	75,0	25,0	25,0	75,0	0,0	100,0	0,0	100,0
UFMA	4	100,0	0,0	100,0	0,0	25,0	75,0	0,0	100,0	0,0	100,0
UFPB	10	90,0	10,0	100,0	0,0	0,0	100,0	40,0	60,0	10,0	90,0
UFPE	8	100,0	0,0	100,0	0,0	12,5	87,5	37,5	62,5	25,0	75,0
UFPI	7	100,0	0,0	85,7	14,3	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0
UFRN	6	100,0	0,0	83,3	16,7	16,7	83,3	16,7	83,3	0,0	100,0
UFS	11	90,9	9,1	72,7	27,3	18,2	81,8	36,4	63,6	18,2	81,8
UNEB	8	100,0	0,0	100,0	0,0	50,0	50,0	62,5	37,5	12,5	87,5

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As informações gerais sobre a graduação dos docentes em cada PPGE são apresentadas nas Tabelas 17 e 18. Pelos valores exibidos, notamos que, em todas as instituições, a maioria dos professores realizou a graduação na região Nordeste. Sobre a área de graduação, a maioria dos docentes da UESB, UFAL, UFMA e UFRN optou por Pedagogia. Na UECE e na UFPE, são divididas as porcentagens de professores pedagogos e não pedagogos. Ainda, o tempo, em média, desde a graduação varia entre 18 e 38 anos, sendo que os maiores tempos médios são para UFMA e UFBA.

Tabela 17 - Informações gerais sobre a graduação em cada PPGE

PPGE	N	Região					Graduação em Pedagogia	
		NE (%)	CO (%)	SE (%)	S (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)
UECE	4	75,0	25,0	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0
UEFS	6	50,0	0,0	50,0	0,0	0,0	33,3	66,7
UESB	6	33,3	0,0	66,7	0,0	0,0	83,3	16,7
UFAL	10	80,0	0,0	20,0	0,0	0,0	60,0	40,0
UFBA	6	83,3	0,0	16,7	0,0	0,0	16,7	83,3
UFC	8	87,5	0,0	12,5	0,0	0,0	25,0	75,0
UFMA	4	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	75,0	25,0
UFPB	9	55,6	11,1	22,2	11,1	0,0	44,4	55,6
UFPE	8	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0
UFPI	7	71,4	14,3	14,3	0,0	0,0	0,0	100,0
UFRN	6	83,3	16,7	0,0	0,0	0,0	83,3	16,7
UFS	10	50,0	10,0	20,0	10,0	10,0	40,0	60,0
UNEB	8	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5	87,5

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 18 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu a graduação em cada PPGE

PPGE	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
UECE	4	27,75	7,80	25,00	22,00	39,00
UEFS	6	28,17	6,55	28,50	20,00	39,00
UESB	6	18,67	5,24	17,00	12,00	25,00
UFAL	10	23,90	12,24	20,50	7,00	45,00
UFBA	6	37,50	5,96	38,50	30,00	45,00
UFC	8	28,25	10,82	24,50	17,00	48,00
UFMA	4	38,00	11,11	38,00	25,00	51,00
UFPB	9	29,89	7,24	33,00	16,00	38,00
UFPE	8	27,25	10,74	24,50	15,00	45,00
UFPI	7	31,57	9,38	25,00	24,00	46,00
UFRN	6	34,33	7,81	36,50	22,00	42,00
UFS	10	25,40	9,99	25,50	10,00	41,00
UNEB	8	33,38	6,09	34,00	26,00	44,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As informações gerais sobre o mestrado dos docentes em cada PPGE são apresentadas nas Tabelas 19 e 20. Por meio dos valores obtidos, verificamos que, em quase todas as instituições, a maioria dos professores realizou o mestrado na região Nordeste, exceto na UEFS,

UESB, UFMA, e UFS, nas quais uma porcentagem significativa de professores o fez no Sudeste. Sobre a área do mestrado, a maioria de quase todas as instituições realizou em Educação, exceto na UFBA, em que 66,7% dos professores não realizaram mestrado em educação, e na UFC, na qual as porcentagens são divididas. Além disso, o tempo, em média, desde o mestrado varia entre 12 e 30 anos aproximadamente, sendo que o maior tempo médio desde o mestrado é na UFBA.

Tabela 19 - Informações gerais sobre o mestrado em cada PPGE

PPGE	N	Região				Mestrado em Educação	
		NE (%)	CO (%)	SE (%)	S (%)	Sim (%)	Não (%)
UECE	3	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
UEFS	5	40,0	0,0	60,0	0,0	60,0	40,0
UESB	5	0,0	0,0	100,0	0,0	60,0	40,0
UFAL	9	77,8	0,0	22,2	0,0	66,7	33,3
UFBA	6	83,3	0,0	16,7	0,0	33,3	66,7
UFC	6	66,7	16,7	16,7	0,0	50,0	50,0
UFMA	4	50,0	0,0	50,0	0,0	100,0	0,0
UFPB	10	70,0	10,0	20,0	0,0	70,0	30,0
UFPE	8	100,0	0,0	0,0	0,0	62,5	37,5
UFPI	6	66,7	0,0	33,3	0,0	83,3	16,7
UFRN	5	60,0	0,0	40,0	0,0	100,0	0,0
UFS	8	37,5	0,0	50,0	12,5	75,0	25,0
UNEBC	8	87,5	0,0	12,5	0,0	62,5	37,5

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 20 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o mestrado em cada PPGE

PPGE	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
UECE	3	22,7	9,9	18,0	16,0	34,0
UEFS	5	16,4	1,9	15,0	15,0	19,0
UESB	5	12,2	2,3	13,0	9,0	15,0
UFAL	9	13,2	4,9	12,0	6,0	22,0
UFBA	6	30,3	7,3	29,0	22,0	41,0
UFC	6	14,0	4,8	14,0	7,0	21,0
UFMA	4	22,0	9,5	22,0	12,0	32,0
UFPB	10	21,2	5,4	21,0	12,0	31,0
UFPE	8	19,4	8,4	20,0	7,0	33,0
UFPI	6	17,8	3,7	18,5	12,0	23,0
UFRN	5	21,2	10,3	16,0	10,0	34,0
UFS	8	19,5	7,4	17,5	12,0	35,0
UNEB	8	20,0	7,0	18,5	7,0	29,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As Tabelas 21 e 22 apresentam informações gerais sobre o doutorado dos professores em cada PPGE. Observamos que na UECE, UFAL, UFBA, UFC, UFMA, UFPE, UFRN e UNEB a maioria dos professores realizou o doutorado na região Nordeste, enquanto que as demais apresentaram uma porcentagem significativa de doutorado no Sudeste. Sobre a área do doutorado, em quase todas as instituições, a maioria dos professores o realizou em Educação, exceto na UFAL, em que 70% dos professores não o fizeram. O tempo, em média, desde o doutorado, fica próximo dos 10 anos em todas as instituições, sendo que o maior tempo médio desde a conclusão do doutorado é de um docente da UECE.

Tabela 21 - Informações gerais sobre o doutorado em cada PPGE

PPGE	N	Região				Doutorado em Educação	
		NE (%)	CO (%)	SE (%)	S (%)	Sim (%)	Não (%)
UECE	3	66,7	0,0	33,3	0,0	100,0	0,0
UEFS	5	20,0	20,0	40,0	20,0	80,0	20,0
UESB	6	16,7	0,0	83,3	0,0	66,7	33,3
UFAL	10	70,0	0,0	30,0	0,0	30,0	70,0
UFBA	6	66,7	0,0	33,3	0,0	100,0	0,0
UFC	6	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
UFMA	3	66,7	0,0	33,3	0,0	100,0	0,0
UFPB	10	40,0	0,0	60,0	0,0	80,0	20,0
UFPE	7	57,1	0,0	42,9	0,0	57,1	42,9
UFPI	7	42,9	14,3	42,9	0,0	85,7	14,3
UFRN	5	60,0	0,0	40,0	0,0	100,0	0,0
UFS	9	44,4	0,0	44,4	11,1	55,6	44,4
UNEB	4	75,0	0,0	25,0	0,0	100,0	0,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 22 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o doutorado em cada PPGE

PPGE	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
UECE	3	14,3	8,5	11,0	8,0	24,0
UEFS	5	6,6	,5	7,0	6,0	7,0
UESB	6	6,0	1,8	5,5	4,0	9,0
UFAL	10	7,4	3,9	6,5	3,0	12,0
UFBA	6	13,7	2,8	13,5	11,0	18,0
UFC	6	8,3	2,9	9,5	3,0	11,0
UFMA	3	10,7	6,4	7,0	7,0	18,0
UFPB	10	10,9	4,1	11,5	4,0	18,0
UFPE	7	10,6	5,7	10,0	3,0	20,0
UFPI	7	11,6	3,5	13,0	5,0	15,0
UFRN	5	13,6	5,0	13,0	6,0	19,0
UFS	9	9,6	5,2	9,0	1,0	19,0
UNEB	4	12,5	2,4	13,5	9,0	14,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As informações gerais sobre os professores que fizeram doutorado no exterior em cada PPGE são apresentadas nas Tabelas 23 e 24. Constatamos que o local de doutorado dos professores se divide entre Alemanha, Canadá, Espanha, EUA, França, Inglaterra e Portugal. Quanto à área do doutorado, em metade das instituições, os professores optaram pela de

Educação. Além disso, o tempo em média desde o doutorado fica próximo dos 10 anos em todas as instituições, exceto na UFBA, que um professor tem doutorado no exterior há 22 anos.

Tabela 23 - Informações gerais sobre o doutorado no exterior em cada PPGE

	N	País						Doutorado Exterior em Educação		
		Alemanha (%)	Canadá (%)	Espanha (%)	EUA (%)	França (%)	Inglaterra (%)	Portugal (%)	Sim (%)	Não (%)
UECE	1	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
UEFS	1	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
UFBA	1	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
UFC	2	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
UFMA	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
UFPE	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0
UFRN	1	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
UFS	2	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0
UNEB	4	0,0	50,0	25,0	0,0	0,0	25,0	0,0	50,0	50,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 24 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o doutorado no exterior em cada PPGE

PPGE	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
UECE	1	13,0		13,0	13,0	13,0
UEFS	1	9,0		9,0	9,0	9,0
UFBA	1	22,0		22,0	22,0	22,0
UFC	2	11,5	0,7	11,5	11,0	12,0
UFMA	1	7,0		7,0	7,0	7,0
UFPE	1	14,0		14,0	14,0	14,0
UFRN	1	11,0		11,0	11,0	11,0
UFS	2	11,5	0,7	11,5	11,0	12,0
UNEB	4	13,3	5,3	11,0	10,0	21,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As informações gerais sobre o pós-doutorado dos professores em cada PPGE são apresentadas nas Tabelas 25 e 26. Pelos resultados obtidos, verificamos que os docentes da UECE fizeram pós-doutorado no Brasil e na Espanha; da UESB e da UFPB, no Brasil; da UFAL, no Brasil e Portugal; da UFBA, na França; da UFPE, no Canadá, França e Inglaterra; da UFRN, em Portugal; da UFS, no Brasil e em Portugal e da UNEB, no Brasil, França e em Portugal. Destacamos, ainda, que o docente da UFBA foi o que apresentou maior valor para o

tempo, em anos, desde que concluiu o pós-doutorado. Os docentes que concluíram o pós-doutorado mais recentemente foram os da UESB e UFAL.

Tabela 25 - Informações gerais sobre o pós-doutorado em cada PPGE

PPGE	N	País					
		Brasil (%)	Canadá (%)	Espanha (%)	França (%)	Inglaterra (%)	Portugal (%)
UECE	2	50,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0
UESB	2	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
UFAL	2	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0
UFBA	1	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
UFPB	4	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
UFPE	3	0,0	33,3	0,0	33,3	33,3	0,0
UFRN	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
UFS	4	75,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0
UNEB	5	60,0	0,0	0,0	20,0	0,0	20,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 26 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) desde que concluiu o pós-doutorado em cada PPGE

PPGE	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
UECE	2	8,5	4,9	8,5	5,0	12,0
UESB	2	1,0	0,0	1,0	1,0	1,0
UFAL	2	3,5	4,9	3,5	0,0	7,0
UFBA	1	14,0		14,0	14,0	14,0
UFPB	3	5,3	3,5	5,0	2,0	9,0
UFPE	3	6,0	4,4	4,0	3,0	11,0
UFRN	1	4,0		4,0	4,0	4,0
UFS	3	5,0	0,0	5,0	5,0	5,0
UNEB	5	3,6	3,0	3,0	1,0	8,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Podemos verificar na Tabela 27 que a maioria dos pesquisadores, em todos os PPGE/NE, têm mais de 10 anos de carreira em universidade pública. Além disso, a maioria deles não possui nenhum cargo na universidade, além de professor e pesquisador. Entretanto, estes agentes são ocupantes das posições de poder fundadas nas instituições, logo

[...] são dominados do ponto de vista da consagração propriamente universitária e sobretudo do ponto de vista da notoriedade intelectual (eles praticamente não são traduzidos); cobertos de louros escolares (eles são frequentemente laureados do

concurso geral, caciques de concursos da Escola normal ou da agregação), eles são os produtos acabados da dialética da consagração e do reconhecimento que atrairia ao centro dos sistemas os mais inclinados e os mais aptos a reproduzi-lo sem alteração. (BOURDIEU, 2011, p. 115)

Desta forma, os agentes vão assumir, dentro do campo da Política e Gestão da Educação, diferentes posições que, por sua vez, acomodarão o espaço homólogo para as tomadas de decisões nos espaços de produção. Isto pode ser observado pelas visões de mundo dos agentes, de suas estratégias e ações para se colocar nas disputas pela autoridade científica, como evidenciaremos com mais no próximo Capítulo.

Observa-se, ainda, que o tempo médio de carreira em universidade pública nas universidades estudadas varia entre 14 e 29 anos, sendo que o professor com mais tempo de carreira tem 43 anos e o com menos tempo de carreira tem 3 anos.

Tabela 27 - Indicadores de capital de poder científico em cada PPGE

PPGE	N	Tempo de carreira em universidade pública			Cargo	
		Até 5 anos (%)	Entre 5 e 10 anos (%)	Acima de 10 anos (%)	Sim (%)	Não (%)
UECE	4	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
UEFS	6	16,7	0,0	83,3	16,7	83,3
UESB	6	16,7	16,7	66,7	0,0	100,0
UFAL	10	0,0	40,0	60,0	10,0	90,0
UFBA	7	0,0	0,0	100,0	28,6	71,4
UFC	8	0,0	37,5	62,5	12,5	87,5
UFMA	4	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
UFPB*	10	0,0	11,1	88,9	20,0	80,0
UFPE	8	0,0	25,0	75,0	25,0	75,0
UFPI	7	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
UFRN	6	16,7	0,0	83,3	33,3	66,7
UFS	11	27,3	18,2	54,5	27,3	72,7
UNEB	8	0,0	12,5	87,5	25,0	75,0

* Tempo de carreira (N = 9) – visto que um docente da UFPB não possuía informação sobre o tempo de carreira. Nesse caso o n é 10 para a variável cargo e 9 para tempo de carreira.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 28 - Medidas descritivas para o tempo (em anos) de carreira em universidade pública

Tempo de carreira em universidade pública*						
	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
UECE	4	24,5	9,1	21,0	18,0	38,0
UEFS	6	16,0	6,7	17,0	4,0	23,0
UESB	6	14,5	7,4	15,0	3,0	24,0
UFAL	10	12,6	6,1	13,0	6,0	22,0
UFBA	7	24,7	8,2	25,0	12,0	37,0
UFC	8	21,4	13,7	18,0	9,0	43,0
UFMA	4	28,5	15,0	28,5	15,0	42,0
UFPB	10	18,4	4,1	20,0	10,0	22,0
UFPE	8	19,1	11,1	17,5	6,0	39,0
UFPI	7	23,1	5,5	22,0	16,0	32,0
UFRN	6	21,8	14,3	22,5	3,0	36,0
UFS	11	14,5	10,7	12,0	3,0	36,0
UNEB	8	22,6	9,2	21,5	9,0	36,0

* Trata-se de uma variável ativa. Apenas instituição de ensino e bolsista de produtividade foram consideradas como variável suplementar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Para Bourdieu (2011), a obtenção e manutenção do capital universitário se dão pela ocupação de posições dos agentes que permitem dominar outras posições e seus ocupantes, com todas e quaisquer

[...] instituições encarregadas de controlar o acesso ao corpo, bancas de concurso da Escola normal superior e da agregação ou do doutorado, Comitê consultivo das universidades: esse poder sobre as instâncias de reprodução do corpo universitário assegura a seus detentores uma autoridade estatutária, espécie de atributo de função que está muito mais ligado à posição hierárquica que a propriedades extraordinárias da obra ou da pessoa e que se exerce não somente sobre o público de renovação rápida dos estudantes mas também sobre a clientela dos candidatos ao doutorado, no interior da qual se contratam habitualmente os assistentes e que é colocada numa relação de dependência difusa e prolongada. (BOURDIEU, 2011, p. 116)

Na Tabela 29, podemos verificar informações sobre os indicadores de capital de prestígio científico em cada PPGE. Comprovamos que, em quase todas as universidades, a maioria dos professores não recebeu prêmio de mérito científico, exceto na UFAL, UFC, UFPB e UFPE, com destaque para um número considerável de docentes. Também, a maioria dos professores em todas as instituições não é bolsista de produtividade do CNPq, sendo que a UFPE se destaca com maior valor (37,5%).

Tabela 29 - Indicadores de capital de prestígio científico em cada PPGE

PPGE	N	Prêmio de mérito Científico		Bolsista de produtividade do CNPq	
		Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)
UECE	4	50,0	50,0	25,0	75,0
UEFS	6	0,0	100,0	0,0	100,0
UESB	6	0,0	100,0	0,0	100,0
UFAL	10	70,0	30,0	0,0	100,0
UFBA	7	42,9	57,1	0,0	100,0
UFC	8	75,0	25,0	12,5	87,5
UFMA	4	50,0	50,0	0,0	100,0
UFPB	10	60,0	40,0	0,0	100,0
UFPE	8	75,0	25,0	37,5	62,5
UFPI	7	28,6	71,4	0,0	100,0
UFRN	6	16,7	83,3	0,0	100,0
UFS	11	18,2	81,8	9,1	90,9
UNEB	8	50,0	50,0	0,0	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Isto posto, enfatiza-se que o “poder universitário consiste assim na capacidade de agir sobre as esperanças – elas mesmas apoiadas de um lado na disposição para jogar e no investimento no jogo, e de outro na indeterminação objetiva do jogo – e de outra parte sobre as probabilidades objetivas”, que possa delimitar o universo dos concorrentes possíveis. (BOURDIEU, 2011, p. 123).

É possível constatar, na Tabela 30, que, nas instituições UFBA, UFMA, UFPE e UFS, a maioria dos pesquisadores participa de grupos de pesquisa, assessoria e consultoria. Nas instituições UECE e UEFS, o número de pesquisadores que participam ou não foi igual. Nas demais universidades, a maioria não participa de grupos de pesquisa, assessoria e consultoria.

Tabela 30 - Indicadores de capital de poder científico

PPGE	N	Membro/Assessoria/Consultoria e Avaliação CAPES/CNPq/FAPs	
		Sim (%)	Não (%)
UECE	4	50,0	50,0
UEFS	6	50,0	50,0
UESB	6	16,7	83,3
UFAL	10	40,0	60,0
UFBA	7	71,4	28,6
UFC	8	12,5	87,5
UFMA	4	75,0	25,0
UFPB	10	40,0	60,0
UFPE	8	87,5	12,5
UFPI	7	14,3	85,7
UFRN	6	16,7	83,3
UFS	11	63,6	36,4
UNEB	8	37,5	62,5

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Bourdieu (2011, p. 104) descreve que as relações entre a estrutura do espaço de posições construtivas deste campo e as lutas que visam manter ou, até mesmo, subverter esta estrutura, são necessárias para obtenção dos diversos tipos de capitais, dentre eles, o capital de poder científico, que é fundamental para se ocupar cargos, participar de grupos de pesquisa, assessoria e consultoria em agências de fomento e colaborar com as principais associações de pesquisa em política educacional, isto é, “entre a classificação ‘objetiva’, construída, tomando-se por critério o conjunto das propriedades postas em jogo no campo, e a luta pelas classificações que visa conservar ou transformar essa classificação conservando ou transformando a hierarquia dos critérios de classificação”.

Além disso, observamos na Tabela 31 que, nos programas da UECE, UFAL, UFBA, UFPB UFPE, UFPI, UFS e UNEB, a maioria dos pesquisadores participa de conselho de revistas científicas ou consultoria ao Ministério da Educação. Nas instituições UESB e UFMA, o número de pesquisadores que participam e não participam são iguais, enquanto que, nas demais universidades, a maioria não participa desses conselhos ou consultorias.

Tabela 31 - Indicadores de capital de notoriedade intelectual em cada PPGE

PPGE	N	Conselho editorial Científico	
		Sim (%)	Não (%)
UECE	4	100,0	0,0
UEFS	6	33,3	66,7
UESB	6	50,0	50,0
UFAL	10	60,0	40,0
UFBA	7	57,1	42,9
UFC	8	37,5	62,5
UFMA	4	50,0	50,0
UFPB	10	80,0	20,0
UFPE	8	87,5	12,5
UFPI	7	100,0	0,0
UFRN	6	33,3	66,7
UFS	11	72,7	27,3
UNEB	8	75,0	25,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Pode-se, assim, dizer que o campo da Política e Gestão da Educação no Nordeste participa de um campo científico, da lógica da pesquisa e de um determinado campo intelectual que

[...] tem por consequência o fato de que a notoriedade intelectual a única espécie de capital e de benefício verdadeiramente lhe pertence; como instituição encarregada de transmitir a cultura legítima e por isso investida de uma função social de consagração e de conservação, ela é o lugar de poderes propriamente sociais que, [...] participa das estruturas mais fundamentais da ordem social. (BOURDIEU, 2011, p. 104)

Em relação aos indicadores de capital de poder político, temos na Tabela 32 as frequências para a presença ou ausência de cargos no MEC, no CNE, na SESU e Secretarias estaduais e na SBPC, na ANPED e na ANPAE. Pelos valores apresentados, observamos que as instituições com maiores frequências de cargos no MEC, no CNE, na SESU e Secretarias estaduais foram UFC, UFPB e UFB, enquanto que as menores foram UFRN, UFPI, UEFS, UFPE, UFMA e UFS.

Além disso, observamos que as instituições com maiores frequências de cargos no MEC, no CNE, na SESU e Secretarias estaduais foram UFC, UFPB e UFB, enquanto que as menores foram UFRN, UFPI, UEFS, UFPE, UFMA e UFS. A respeito do capital de poder político, Bourdieu (2011, p. 118) afirma que cada agente [...] importa de cada uma das

instituições secundárias o peso que ele detém genericamente, mas também pessoalmente (títulos) enquanto membro da instituição mais alta de que faz parte e à qual, num universo hierarquizado e baseado na competição”.

Tabela 32 - Indicadores de capital de poder político em cada PPGE

PPGE	N	MEC/CNE/SESU e Secretarias		SBPC/ANPED/ANPAE	
		Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)
UECE	4	50,0	50,0	75,0	25,0
UEFS	6	16,7	83,3	16,7	83,3
UESB	6	33,3	66,7	0,0	100,0
UFAL	10	30,0	70,0	30,0	70,0
UFBA	7	57,1	42,9	28,6	71,4
UFC	8	75,0	25,0	25,0	75,0
UFMA	4	25,0	75,0	50,0	50,0
UFPB	10	70,0	30,0	0,0	100,0
UFPE	8	25,0	75,0	75,0	25,0
UFPI	7	14,3	85,7	14,3	85,7
UFRN	6	0,0	100,0	66,7	33,3
UFS	11	27,3	72,7	9,1	90,9
UNEB	8	50,0	50,0	12,5	87,5

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Para os cargos na SBPC, na ANPED e na ANPAE, notamos que as únicas que apresentaram maiores frequências para a presença desses cargos foram UFPE, UECE e UFRN, com valores iguais entre sim e não para a UFMA.

A ocupação de cargos na ANPED e na ANPAE, associações de maior prestígio para o campo da Política e Gestão da Educação, constitui estratégia para os agentes militarem e produzirem nos espaços de discussão das temáticas; lugar de disputa em que ouve e se faz ouvir, e hegemoniza o modo de produção do conhecimento, aliado a estes aparatos acadêmicos-científicos que se colocam como reguladores da forma de conceber o que deve ser valorizado/legitimado dentro do campo.

Em outras palavras, “os espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas)” constituem o que Bourdieu (2003, p. 119) chama de campo científico, que representa o espaço de relações de poder entre os agentes com diferentes posições definidas no interior do grupo.

Portanto, estes embates têm sido materializados em torno da produção do discurso acadêmico-científico da Política e Gestão da Educação, condição para definir as posições ocupadas pelos agentes dentro das Linhas dos PPGE/NE. Neste sentido, o capital de poder político, ancorado nos aparatos acadêmicos e institucionais, possibilita o reconhecimento do agente e de seu trabalho acadêmico pelos pares, bem como favorece se colocar diante do campo científico e da sociedade para se posicionar em relação aos temas políticos e científicos que afetam diretamente a agenda de trabalho.

7.1.2 Análise Fatorial de Correspondência Múltipla

O campo universitário é o lócus onde as lutas de classificações se dão, com intuito de transformar o estado da relação de força entre os diferentes critérios e entre os diferentes poderes que elas designam, e pode contribuir para fazer a classificação apreendida objetivamente em um determinado momento, “mas a representação que os agentes têm da classificação e a força e a orientação das estratégias que eles podem colocar em prática para mantê-la ou subvertê-la dependem de sua posição nas classificações objetivas” (BOURDIEU, 2011, p. 40).

Na análise das correspondências, em que as peculiaridades dos agentes são demonstradas, a ponto de distingui-las pela posição que ocupam num espaço construído, os sujeitos epistêmicos se caracterizam pelo “sistema de diferenças de intensidade desigual e desigualmente ligadas entre si que se estabelecem entre o conjunto de suas propriedades pertinentes no universo teórico considerado e o conjunto dos conjuntos finitos de propriedades” (BOURDIEU, 2011, p. 47), que por sua vez são ligados ao conjunto dos outros indivíduos construídos. Portanto, são definidos pela posição que ocupam no espaço que suas propriedades contribuíram para construir ou definir.

Assim, inicialmente selecionamos para a análise multivariada apenas as variáveis comuns a todos os indivíduos. Assim, foram desconsideradas algumas informações que dependiam de outra variável como, por exemplo, a região onde o docente fez a graduação/mestrado/doutorado/etc., que depende de o docente ter informado, ou não, a posse deste título em seu Currículo Lattes.

Utilizando as informações apresentadas na caracterização geral dos indivíduos - (Tabela 3) - observamos as frequências para as variáveis que podem ser analisadas na Análise Multivariada. Notamos que as variáveis graduação, tempo de carreira em universidade pública

e bolsista de produtividade do CNPq apresentaram categorias com baixa frequência, o que é prejudicial à análise.

Como a ausência de graduação apresentou porcentagem muito baixa (3,2%), não incluímos tal variável na análise. Por outro lado, para solucionarmos o problema das outras duas variáveis, agrupamos as classes “até 5 anos” e “entre 5 e 10 anos” do tempo de carreira na categoria “até 10 anos” e incluímos a variável bolsista de produtividade do CNPq como variáveis suplementares. Ainda, incluímos a instituição do PPGE como variável suplementar para verificarmos a posição de cada uma nos eixos analisados.

É importante ressaltar que as variáveis ativas são utilizadas para construção do plano fatorial e as variáveis suplementares apenas se apresentam no gráfico para verificação de suas estruturas de associação.

Neste sentido, o campo da Política e Gestão da Educação está estruturado em função de propriedades de capitais atuantes nos espaços de produção, tanto o capital escolar, dado pela trajetória acadêmica dos agentes e pela acumulação de capital político e de prestígio científico, que exprimem a composição do poder por uma elite, cuja distinção se dá pelo uso de vários atributos que constituem um novo modo de dominação simbólica.

[...] essas propriedades diversas são objetivadas na detenção de um capital cultural de uma espécie particular, ou seja, aquele produzido no espaço acadêmico, em um dado período de sua história, na vanguarda de seu desenvolvimento. Mas também, pelo capital social que é pertinente à rede de relações estabelecidas durante a trajetória de formação acadêmica e profissional, principalmente, marcada por um tipo de circulação internacional. (HEY, 2004, p. 54)

A Tabela 33 apresenta as variáveis utilizadas na análise, bem como a descrição de cada uma, e as Tabelas de B.1 a B.17, presentes no Anexo B, apresentam as frequências finais observadas. Ao final, o banco de dados considerado contou com a presença de 94 docentes, pois um indivíduo foi removido por não apresentar informação a respeito do tempo de cadeira em universidade pública.

Tabela 33 - Descrição das variáveis incluídas na AFCM

Descrição	Variável
Sexo do docente	GENERO
Instituição do PPGE	PPGE_IES
Se o docente possui, ou não, graduação em Pedagogia	PEDAGOGIA
Se o docente possui, ou não, mestrado	MESTRADO
Se o docente possui, ou não, mestrado em Educação	EDUCACAO
Se o docente possui, ou não, doutorado em Educação	EDUCACAO_DOC
Se o docente possui, ou não, doutorado no exterior	EXTERIOR
Se o docente possui, ou não, pós-doutorado	POSDOC
Se o docente possui, ou não, estágio de pesquisa no exterior	ESTAGIO_EXTERIOR
Tempo de carreira em universidade pública	CARREIRA_COD
Se o docente possui, ou não, cargo em universidade pública	CARGO
Se o docente possui, ou não, prêmio de mérito científico	PREMIO
Se o docente possui, ou não, bolsa de produtividade do CNPq	BOLSISTA_CNPQ
Se o docente participa, ou não, de grupos de pesquisa, assessoria e consultoria	MEMBRO_ASSESSORIA_CONSULTORIA
Se o docente participa, ou não, de conselho de revistas científicas ou consultoria ao Ministério da Educação	CONSELHO
Se o docente possui, ou não, cargos no MEC, no CNE, na SESU e Secretarias estaduais	CARGOS1
Se o docente possui, ou não, cargos na SBPC, na ANPED e na ANPAE	CARGOS2

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Como realizamos uma Análise Fatorial de Correspondências Múltiplas (AFCM), o percentual de variância explicada por cada eixo não deve ser utilizado para definirmos o número de fatores na análise, sendo que uma alternativa comumente empregada é a de analisar a estrutura de decrescimento dos autovalores apresentados. Neste caso, devem ser analisados os eixos cujos autovalores não se enquadram na forma “regular” de decrescimento do histograma dos autovalores. Observando a Tabela 34, notamos que existe um salto do terceiro para o quarto eixo e que, a partir do terceiro eixo, obtemos a forma “regular” de decrescimento sugerida. Dessa forma, usamos as três primeiras dimensões na análise.

Tabela 34 - Decomposição da inércia e Qui-Quadrado

Valor Singular	Inércia Principal	Qui-Quadrado	Porcentagem	
0,39637	0,15711	284,76	15,71	*****
0,35200	0,12390	224,58	12,39	*****
0,31006	0,09614	174,26	9,61	*****
0,28358	0,08042	145,76	8,04	*****
0,27715	0,07681	139,23	7,68	*****
0,26948	0,07262	131,63	7,26	*****
0,25412	0,06458	117,05	6,46	*****
0,23667	0,05601	101,53	5,60	*****
0,23132	0,05351	96,99	5,35	*****
0,22105	0,04886	88,57	4,89	*****
0,21387	0,04574	82,91	4,57	*****
0,19869	0,03948	71,56	3,95	*****
0,18965	0,03597	65,19	3,60	*****
0,17590	0,03094	56,08	3,09	*****
0,13382	0,01791	32,46	1,79	***
Total	1,00000	1812,54	100,00	
G.L. = 841				

Analisando as medidas de massa, inércia (variabilidade explicada) e qualidade para cada categoria das variáveis ativas (Tabela 35), verificamos que os valores para massa e inércia variam entre 0,0078 e 0,0589, sendo que a categoria “Sim” da variável “Estágio de pesquisa no exterior” apresentou o menor valor para massa e maior para inércia. Tal fato já era esperado pela menor frequência dessa categoria em relação às outras variáveis. Dentre as medidas de qualidade, dado que temos $p = 30$ classes, precisamos de, no mínimo, um valor igual a $1/30 = 0,0333$. Considerando este valor base, temos que todas as categorias consideradas foram bem explicadas pelas três dimensões utilizadas.

Tabela 35 - Qualidade, massa e inércia para cada categoria – Variáveis ativas

Variável	Categoria	Qualidade	Massa	Inércia
GÊNERO	Masculino	0,5581	0,0227	0,0440
	Feminino	0,5581	0,0440	0,0227
PEDAGOGIA	Sim	0,3289	0,0277	0,0390
	Não	0,3289	0,0390	0,0277
MESTRADO	Sim	0,4471	0,0582	0,0085
	Não	0,4471	0,0085	0,0582
EDUCAÇÃO	Sim	0,6838	0,0404	0,0262
	Não	0,6838	0,0262	0,0404
EDUCAÇÃO_DOC	Sim	0,4230	0,0468	0,0199
	Não	0,4230	0,0199	0,0468
EXTERIOR	Sim	0,4373	0,0099	0,0567
	Não	0,4373	0,0567	0,0099
POS-DOC	Sim	0,2940	0,0170	0,0496
	Não	0,2940	0,0496	0,0170
ESTÁGIO_EXTERIOR	Sim	0,2427	0,0078	0,0589
	Não	0,2427	0,0589	0,0078
CARREIRA_COD	Acima_10anos	0,2434	0,0525	0,0142
	Ate_10anos	0,2434	0,0142	0,0525
CARGO	Sim	0,3560	0,0113	0,0553
	Não	0,3560	0,0553	0,0113
PRÊMIO	Sim	0,3366	0,0284	0,0383
	Não	0,3366	0,0383	0,0284
MEMBRO_ASSESSORIA_CONSULTORIA	Sim	0,3563	0,0298	0,0369
	Não	0,3563	0,0369	0,0298
CONSELHO	Sim	0,4193	0,0433	0,0234
	Não	0,4193	0,0234	0,0433
CARGOS1	Sim	0,2574	0,0248	0,0418
	Não	0,2574	0,0418	0,0248
CARGOS2	Sim	0,2733	0,0184	0,0482
	Não	0,2733	0,0482	0,0184

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As informações que compõem a Tabela 36 exibem quanto cada categoria contribui para a explicação da variabilidade total (inércia) em cada dimensão escolhida. Na primeira dimensão, as categorias “Não” e “Sim” da variável “Mestrado em Educação”, “Sim” para “Doutorado no Exterior”, “Masculino” para “Gênero” e “Não” para “Mestrado” foram as que mais contribuíram. Já na segunda dimensão, as categorias que mais contribuíram foram “Sim” das variáveis “Participação de grupos de pesquisa, assessoria ou consultoria” e “Presença de

cargos na SCPC, na ANPED e na ANPAE” e “Não” para “Participação em conselho de revistas científicas ou consultoria ao Ministério da Educação”.

Tabela 36 - Contribuição à inércia em cada dimensão – Variáveis ativas

Variável	Categoria	Dim1	Dim2	Dim3
GÊNERO	Masculino	0,0988	0,0024	0,0907
	Feminino	0,0510	0,0012	0,0468
PEDAGOGIA	Sim	0,0593	0,0001	0,0364
	Não	0,0420	0,0001	0,0258
MESTRADO	Sim	0,0199	0,0021	0,0043
	Não	0,1360	0,0147	0,0293
EDUCAÇÃO	Sim	0,0916	0,0015	0,0350
	Não	0,1412	0,0023	0,0538
EDUCAÇÃO_DOC	Sim	0,0158	0,0000	0,0615
	Não	0,0373	0,0000	0,1450
EXTERIOR	Sim	0,1479	0,0093	0,0043
	Não	0,0259	0,0016	0,0008
POSDOC	Sim	0,0006	0,0691	0,0618
	Não	0,0002	0,0237	0,0212
ESTÁGIO_EXTERIOR	Sim	0,0268	0,0694	0,0154
	Não	0,0036	0,0092	0,0020
CARREIRA_COD	Acima_10anos	0,0011	0,0210	0,0070
	Até_10anos	0,0041	0,0778	0,0259
CARGO	Sim	0,0610	0,0544	0,0350
	Não	0,0125	0,0112	0,0072
PRÊMIO	Sim	0,0011	0,0762	0,0341
	Não	0,0008	0,0564	0,0253
MEMBRO_ASSESSORIA_CONSULTORIA	Sim	0,0000	0,1046	0,0018
	Não	0,0000	0,0845	0,0015
CONSELHO	Sim	0,0012	0,0594	0,0235
	Não	0,0023	0,1099	0,0434
CARGOS1	Sim	0,0094	0,0046	0,0907
	Não	0,0056	0,0027	0,0538
CARGOS2	Sim	0,0021	0,0943	0,0121
	Não	0,0008	0,0361	0,0046

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Para a terceira dimensão, verificamos que as categorias “Não” para “Doutorado em Educação”, “Sim” para “cargos no MEC, no CNE, na SESU e Secretarias estaduais” e “Masculino” para “Gênero” foram as que mais contribuíram. Levando em conta que a contribuição à inércia pode ser interpretada como uma porcentagem, temos que todas as

categorias citadas explicam mais de 9% em cada dimensão citada. Comparando os menores valores de contribuição em cada dimensão, verificamos que a categoria “Não” para “Estágio de pesquisa no exterior” foi a que menos contribuiu, apresentando porcentagens abaixo de 0,1% em cada dimensão citada. Além disso, como quanto maior o valor da contribuição, maior o “desvio” do ponto em relação à hipótese de independência, temos que essa categoria possivelmente não está associada a nenhuma outra.

Tabela 37 - Coordenada de cada classe em cada dimensão – Variáveis ativas

Variável	Categoria	Dim1	Dim2	Dim3
GÊNERO	Masculino	0,8270	-0,1138	0,6200
	Feminino	-0,4269	0,0587	-0,3200
PEDAGOGIA	Sim	-0,5803	-0,0246	-0,3557
	Não	0,4115	0,0174	0,2522
MESTRADO	Sim	-0,2319	0,0676	0,0841
	Não	1,5846	-0,4620	-0,5750
EDUCAÇÃO	Sim	-0,5968	0,0681	0,2883
	Não	0,9193	-0,1050	-0,4442
EDUCAÇÃO_DOC	Sim	-0,2304	0,0044	0,3554
	Não	0,5431	-0,0104	-0,8378
EXTERIOR	Sim	1,5299	0,3410	-0,2047
	Não	-0,2677	-0,0597	0,0358
POS-DOC	Sim	0,0728	0,7095	-0,5906
	Não	-0,0249	-0,2432	0,2025
ESTÁGIO_EXTERIOR	Sim	0,7352	1,0495	0,4352
	Não	-0,0974	-0,1391	-0,0577
CARREIRA_COD	Acima_10anos	-0,0575	0,2228	-0,1133
	Ate_10anos	0,2129	-0,8244	0,4193
CARGO	Sim	0,9190	0,7710	0,5447
	Não	-0,1885	-0,1582	-0,1117
PRÊMIO	Sim	-0,0783	0,5768	0,3401
	Não	0,0580	-0,4272	-0,2519
MEMBRO_ASSESSORIA_CONSULTORIA	Sim	0,0090	0,6597	-0,0766
	Não	-0,0073	-0,5328	0,0619
CONSELHO	Sim	-0,0667	0,4126	-0,2283
	Não	0,1233	-0,7626	0,4221
CARGOS1	Sim	0,2440	0,1514	0,5928
	Não	-0,1447	-0,0898	-0,3517
CARGOS2	Sim	-0,1343	0,7961	0,2511
	Não	0,0514	-0,3044	-0,0960

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Com relação às variáveis suplementares, aquelas que são utilizadas na análise, mas que não participam da construção do plano fatorial, observamos na Tabela 38 que, se levarmos em conta o mesmo valor base para qualidade (igual a 0,0333), temos que as categorias das instituições UFAL, UFMA, UEFS, UFPB, UECE, UFRN e UFPI não foram explicadas pelas três dimensões conjuntamente (Tabela 39).

Tabela 38 - Qualidade – Variáveis suplementares

Variável	Categoria	Qualidade
PPGE	UECE	0,0208
	UEFS	0,0222
	UESB	0,0480
	UFAL	0,0327
	UFBA	0,0544
	UFC	0,1102
	UFMA	0,0305
	UFPB	0,0210
	UFPE	0,1041
	UFPI	0,0163
	UFRN	0,0206
	UFS	0,0505
	UNEB	0,0374
BOLSISTA_CNPQ	Sim	0,1731
	Não	0,1731

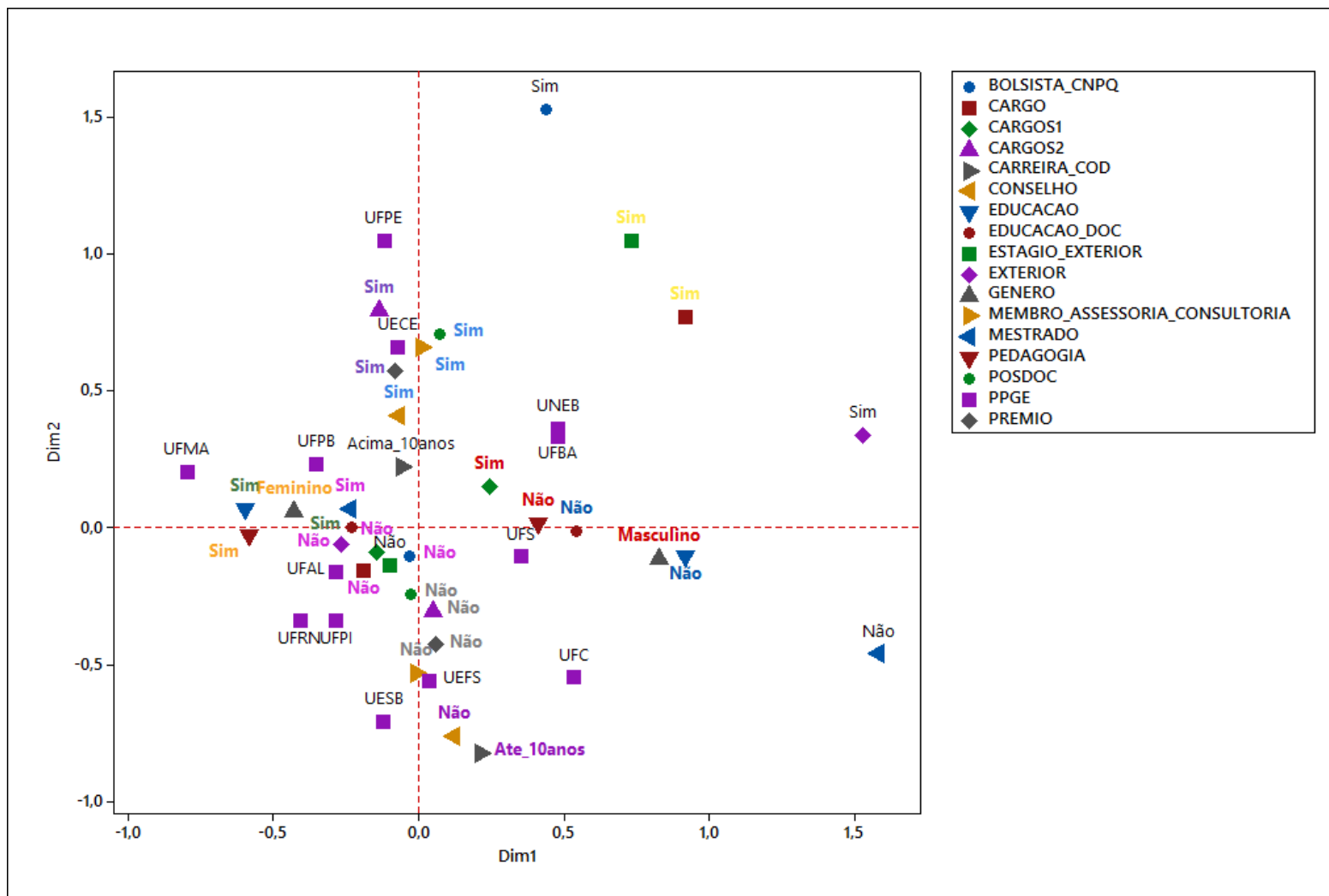
Tabela 39 - Coordenada de cada classe em cada dimensão – Variáveis suplementares

Variável	Categoria	Dim1	Dim2	Dim3
PPGE	UECE	-0,0717	0,6625	-0,1580
	UEFS	0,0360	-0,5602	-0,1050
	UESB	-0,1198	-0,7096	-0,4320
	UFAL	-0,2858	-0,1619	-0,4081
	UFBA	0,4779	0,3349	0,5795
	UFC	0,5363	-0,5478	0,7727
	UFMA	-0,7967	0,2053	-0,0955
	UFPB	-0,3515	0,2322	0,1451
	UFPE	-0,1186	1,0499	0,0483
	UFPI	-0,2827	-0,3392	-0,0845
	UFRN	-0,4073	-0,3419	0,1390
	UFS	0,3535	-0,1058	-0,4951
	UNEB	0,4807	0,3631	0,1989
	BOLSISTA_CNPQ	Sim	0,4373	1,5308
Não		-0,0298	-0,1044	0,0044

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

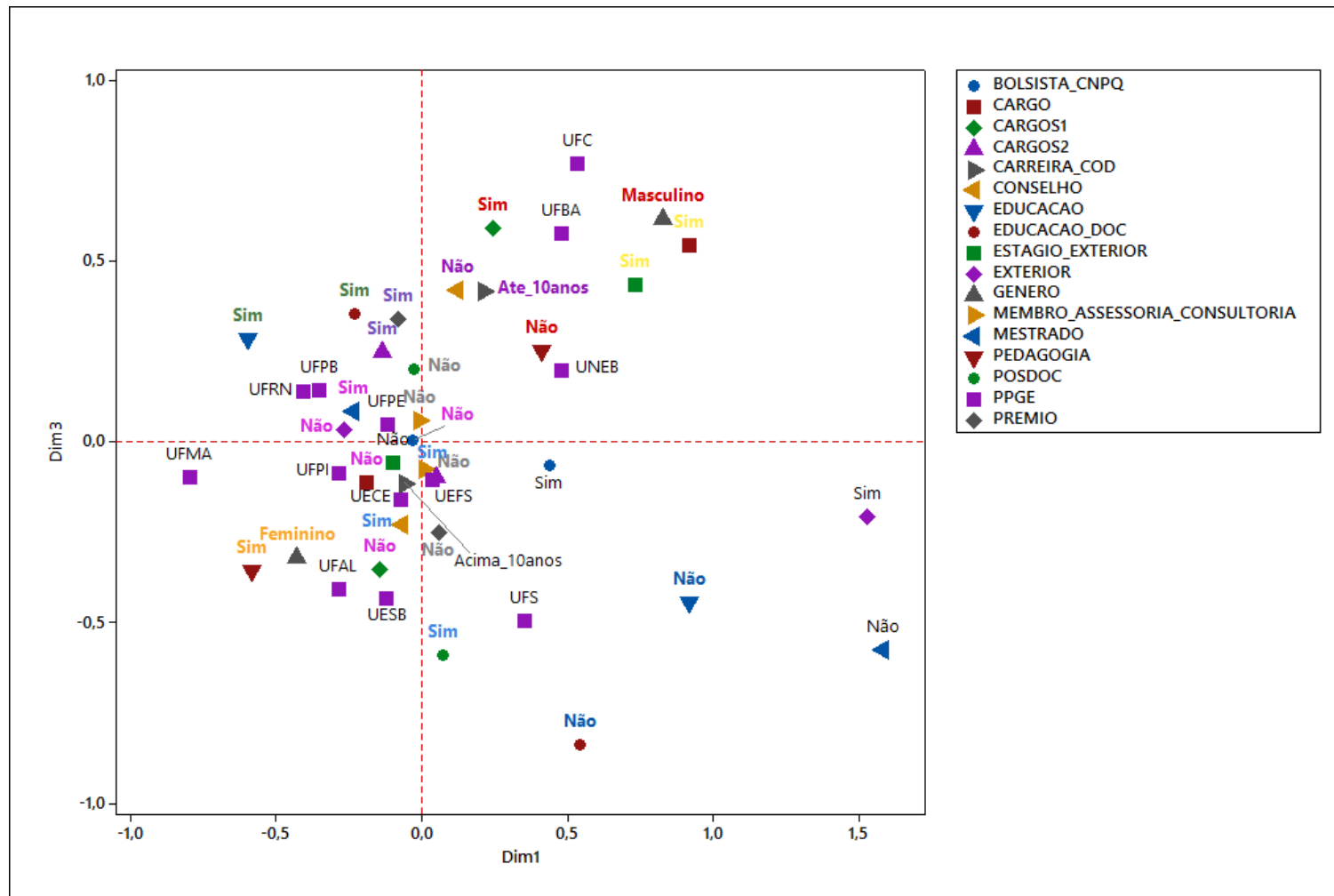
As Figuras 9, 10 e 11 apresentam o cruzamento entre as três dimensões analisadas, considerando variáveis ativas e suplementares. Estes gráficos mostram a proximidade entre as categorias presentes na análise quando olhamos cada plano individualmente. Como queremos categorias próximas nas 3 dimensões ao mesmo tempo, uma vez que, quanto mais próximas as classes estão, maior a presença de associação, devemos analisar cada gráfico de uma vez e depois juntar as informações semelhantes. As coordenadas utilizadas para criarmos os gráficos estão apresentadas nas Tabelas 36 (variáveis ativas) e 38 (variáveis suplementares).

Figura 9 - Cruzamento entre primeira e segunda dimensão da AFCM



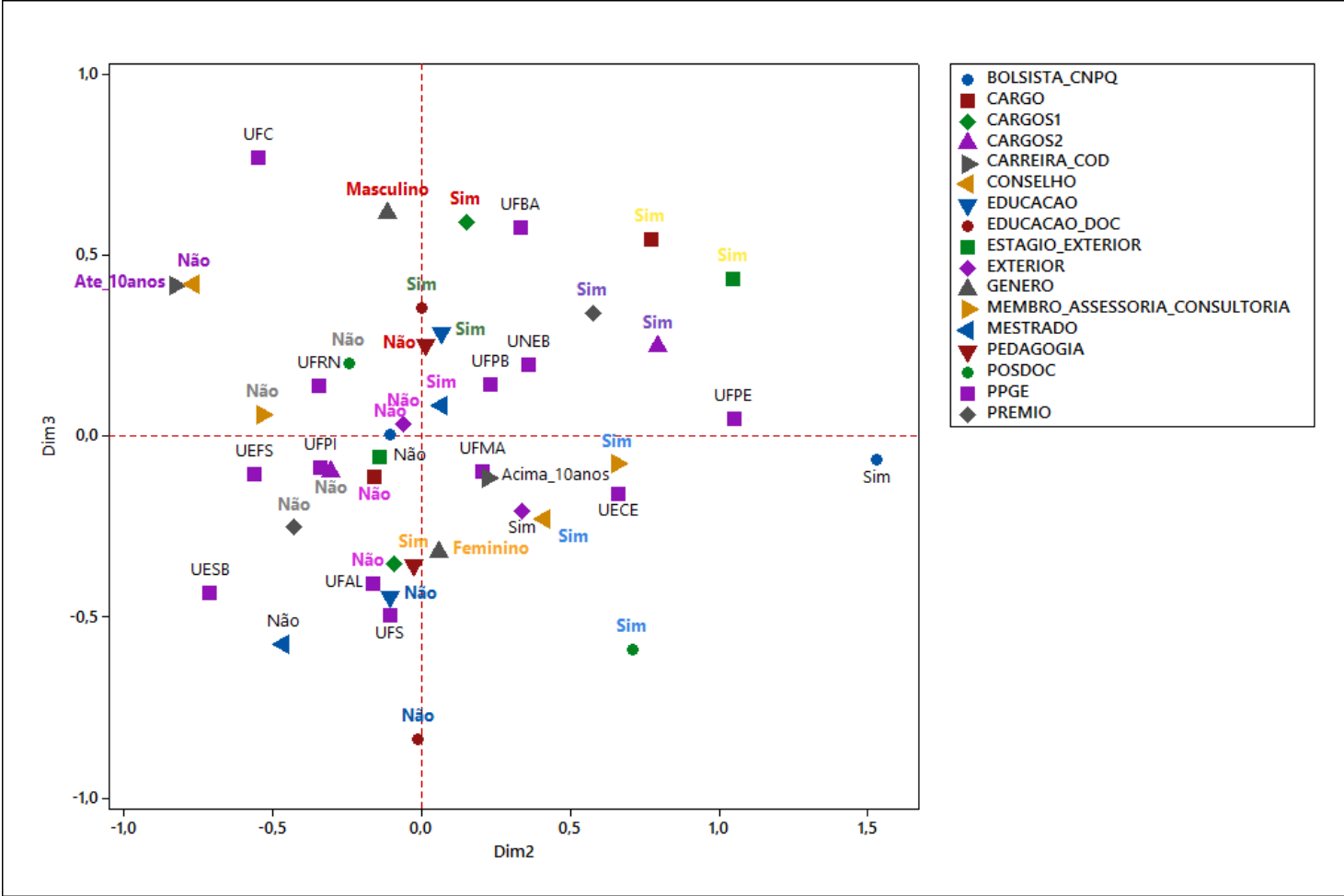
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Figura 10- Cruzamento entre primeira e terceira dimensão da AFCM



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Figura 11 - Cruzamento entre segunda e terceira dimensão da AFCM



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Por meio da AFCM, constatamos a necessidade da utilização de três dimensões para explicação da variabilidade dos dados. Analisando conjuntamente as 3 dimensões e selecionando as categorias mais próximas em cada plano fatorial, verificamos associação entre as seguintes categorias com as respectivas instituições relacionadas:

- Tempo de carreira até 10 anos e “Não” para conselho de revistas científicas ou consultoria ao Ministério da Educação;
- “Sim” para cargo em universidade pública e programa de estágio no exterior;
- “Não” para grupos de pesquisa, assessoria e consultoria, pós-doutorado, prêmio de mérito científico, cargos na SCPC, na ANPED e na ANPAE; [UEFS, UESB];
- “Sim” para pós-doutorado, grupos de pesquisa, assessoria e consultoria e conselho de revistas científicas ou consultoria ao Ministério da Educação; [UECE, UFPE];
- “Sim” para prêmio de mérito científico, programa de estágio no exterior e cargos na SCPC, na ANPED e na ANPAE;
- “Sim” para graduação em Pedagogia e sexo feminino; [UFAL, UFMA, UFPI, UFRN];
- "Sim" para mestrado e doutorado em Educação; [UFAL, UFMA, UFPI, UFRN];
- "Não" para mestrado e doutorado em Educação; [UFS];
- “Sim” para cargos no MEC, no CNE, na SESU e Secretarias estaduais, "Não" para graduação em Pedagogia e sexo masculino; [UFBA, UFC, UNEB];
- "Sim" para título de mestrado e "Não" para programa de estágio no exterior, cargo em universidade pública, bolsista do CNPq e cargos no MEC, no CNE, na SESU e Secretarias estaduais; [UFAL, UFMA, UFPI, UFRN].

É importante destacar que a categoria “Não” para programa de estágio de pesquisa não foi associada com nenhuma outra, pois apresentou pouca explicação nas três dimensões analisadas.

De acordo com Bourdieu (2011, p. 78), podem ser encontrados dois princípios de hierarquização no campo universitário: “[...] a hierarquia social segundo o capital herdado e o capital econômico e político atualmente detido se opõe à hierarquia específica, propriamente cultural, segundo capital da autoridade científica ou de notoriedade intelectual”. Para o autor, esta oposição está presente na estrutura do campo universitário, a partir do confronto entre os referidos princípios de legitimação concorrencial. Esta oposição está inscrita nas próprias estruturas do campo que é o lugar do confronto pela legitimação: o primeiro, que é propriamente

temporal e político na lógica do campo universitário; o outro, que está fundado na autonomia de ordem científica e intelectual.

A ocupação hegemônica nos espaços de produção da Política e Gestão da Educação nos PPGE/NE se dá pela luta em determinar traços distintivos que possam caracterizar e estabelecer a produção científica com discursos academicamente válidos. Neste contexto, é possível estabelecer o consenso sobre o discurso legítimo e praticável, bem como a valorizar as temáticas que entrarão em pautas na agenda do grupo. As trajetórias social, acadêmica e política dos agentes vão determinar, sobremaneira, o modo como estes pesquisam e se relacionam com os pares, o modo de organização do campo científico, a interação com outras instituições e regiões que compõem o campo científico. Não obstante, a compreensão da luta hegemônica no interior do campo sobre o estudo das políticas educacionais depende de propriedades de capitais atuantes nesses espaços, para que os agentes possam melhor se posicionar no campo e dar visibilidade às suas produções.

7.2 ANÁLISE DE REDES SOCIAIS

Para alcançar os resultados desejados, após o levantamento por meio do ScriptLattes, o próximo passo foi o tratamento das informações coletadas. Realizou-se a padronização dos nomes dos pesquisadores no modelo apresentado na lista que segue abaixo, juntamente com a universidade da qual faz parte o PPGE. Todas elas estão situadas na Região Nordeste do Brasil.

Quadro 11 - Pesquisadores por PPGE e Estado do Nordeste

SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD	ADAD, S.J.H.C.	PI	UFPI	JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO	AZEVEDO, J.M.L.	PE	UFPE
MARCIA ANGELA DA SILVA AGUIAR	AGUIAR, M.A.S.	PE	UFPE	MARIA EDNA DE LIMA BERTOLDO	BERTOLDO, M.E.L.	AL	UFAL
EDSON FRANCISCO DE ANDRADE	ANDRADE, E.F.	PE	UFPE	MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM	BOMFIM, M.C.A.	PI	UFPI
WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA	ANDRIOLA, W.B.	CE	UFC	NATANAEL REIS BOMFIM	BOMFIM, N.R.	BA	UNEB
JOSE WELLINGTON MARINHO DE ARAGAO	ARAGAO, J.W.M.	BA	UFBA	MARIA NUBIA BARBOSA BONFIM	BONFIM, M.N.B.	MA	UFMA
WILSON HONORATO ARAGAO	ARAGAO, W.H.	PB	UFPB	MARIA CREUZA DE ARAUJO BORGES	BORGES, M.C.A.	PB	UFPB
FATIMA MARIA LEITAO ARAUJO	ARAUJO, F.M.L.	CE	UECE	ALICE MIRIAM HAPP BOTLER	BOTLER, A.M.H.	PE	UFPE
				ISABEL CRISTINA DE JESUS BRANDAO	BRANDAO, I.C.J.	BA	UESB

SILVANA APARECIDA BRETAS	BRETAS, S.A.	SE	UFS
ANTONIO CABRAL NETO	CABRAL NETO, A.	RN	UFRN
MARIA JOSE PIRES BARROS CARDOZO	CARDOZO, M.J.P.B.	MA	UFMA
ALDA MARIA DUARTE ARAUJO CASTRO	CASTRO, A.M.D.A.	RN	UFRN
LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE	CAVALCANTE, L.O.H.	BA	UEFS
MARIA DO SOCORRO A. DE O. CAVALCANTE	CAVALCANTE, M.S.A.O.	AL	UFAL
GEORGIA SOBREIRA DOS SANTOS CEA	CEA, G.S.S.	AL	UFAL
MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA	CIASCA, M.I.F.L.	CE	UFC
MARIA HELENA SANTANA CRUZ	CRUZ, M.H.S.	SE	UFS
ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ	CRUZ, R.E.	PI	UFPI
MARIA COUTO CUNHA	CUNHA, M.C.	BA	UFBA
ADELAIDE ALVES DIAS	DIAS, A.A.	PB	UFPB
ALFRANCIO FERREIRA DIAS	DIAS, A.F.	SE	UFS
ELIONE MARIA NOGUEIRA DIOGENES	DIOGENES, E.M.N.	AL	UFAL
ANGELA MARIA DIAS FERNANDES	FERNANDES, A.M.D.	PB	UFPB
LUIZ ANTONIO FERRARO JUNIOR	FERRARO JUNIOR, L.A.	BA	UEFS
ROSILDA ARRUDA FERREIRA	FERREIRA, R.A.	BA	UFBA
MARIA DO AMPARO BORGES FERRO	FERRO, M.A.B.	PI	UFPI
NADIA HAGE FIALHO	FIALHO, N.H.	BA	UNEB
MAGNA FRANCA	FRANCA, M.	RN	UFRN
RAQUEL MEISTER KO FREITAG	FREITAG, R.M.K.	SE	UFS
MARINAIDE DE LIMA DE QUEIROZ FREITAS	FREITAS, M.L.Q.	AL	UFAL
LUCIANE TERRA DOS SANTOS GARCIA	GARCIA, L.T.S.	RN	UFRN
ALFREDO MACEDO GOMES	GOMES, A.M.	PE	UFPE
SONIA MEIRE SANTOS	JESUS, S.M.S.A.	SE	UFS

AZEVEDO DE JESUS			
DENISE HELENA PEREIRA LARANJEIRA	LARANJEIRA, D.H.P.	BA	UEFS
RAIMUNDO HELIO LEITE	LEITE, R.H.	CE	UFC
FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA	LIMA, F.C.S.	MA	UFMA
MARCOS ANTÔNIO MARTINS LIMA	LIMA, M.A.M.	CE	UFC
ANTONIO DE PADUA CARVALHO LOPES	LOPES, A.P.C.	PI	UFPI
JOSE ALBERTINO DE CARVALHO LORDELO	LORDELO, J.A.C.	BA	UFBA
ANA VALERIA MARQUES FORTES LUSTOSA	LUSTOSA, A.V.M.F.	PI	UFPI
ANTONIO GERMANO MAGALHAES JUNIOR	MAGALHAES JUNIOR, A.G.	CE	UECE
PAULO SERGIO MARCHELLI	MARCHELLI, P.S.	SE	UFS
CLAUDIO DE ALBUQUERQUE MARQUES	MARQUES, C.A.	CE	UFC
LUCIANA ROSA MARQUES	MARQUES, L.R.	PE	UFPE
ANA PAULA DE MEDEIROS	MEDEIROS, A.P.	CE	UFC
KATIA MARIA SILVA DE MELO	MELO, K.M.S.	AL	UFAL
LEILA PIO MORORO	MORORO, L.P.	BA	UESB
DANTE HENRIQUE MOURA	MOURA, D.H.	RN	UFRN
AMALI ANGELIS MUSSI	MUSSI, A.A.	BA	UEFS
AVELAR LUIZ BASTOS MUTIM	MUTIM, A.L.B.	BA	UNEB
ANTONIO DIAS NASCIMENTO	NASCIMENTO, A.D.	BA	UNEB
ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO	NASCIMENTO, I.V.	MA	UFMA
IVAN LUIZ NOVAES	NOVAES, I.L.	BA	UNEB
CLAUDIO PINTO NUNES	NUNES, C.P.	BA	UESB
EDUARDO JOSE FERNANDES NUNES	NUNES, E.J.F.	BA	UNEB
JOAO BATISTA CARVALHO NUNES	NUNES, J.B.C.	CE	UECE
AMURABI PEREIRA DE OLIVEIRA	OLIVEIRA, A.P.	AL	UFAL

JOSE MARIO ALELUIA OLIVEIRA	OLIVEIRA, J.M.A.	SE	UFS
RAMON DE OLIVEIRA	OLIVEIRA, R.	PE	UFPE
ANDERSON DE CARVALHO PEREIRA	PEREIRA, A.C.	BA	UESB
MARIA ZULEIDE DA COSTA PEREIRA	PEREIRA, M.Z.C.	PB	UFPB
SANDRA MARCIA CAMPOS PEREIRA	PEREIRA, S.M.C.	BA	UESB
RITA DE CASSIA CAVALCANTI PORTO	PORTO, R.C.C.	PB	UFPB
EDNA CRISTINA DO PRADO	PRADO, E.C.	AL	UFAL
MARIA APARECIDA DE QUEIROZ	QUEIROZ, M.A.	RN	UFRN
JANINE MARTA COELHO RODRIGUES	RODRIGUES, J.M.C.	PB	UFPB
ELIANA SAMPAIO ROMAO	ROMAO, E.S.	SE	UFS
DORA LEAL ROSA	ROSA, D.L.	BA	UFBA
LUIS CARLOS SALES	SALES, L.C.	PI	UFPI
SHEILA CRISTINA FURTADO SALES	SALES, S.C.F.	BA	UESB
ANA LUCIA FELIX DOS SANTOS	SANTOS, A.L.F.	PE	UFPE
INALDA MARIA DOS SANTOS	SANTOS, I.M.	AL	UFAL
HEIKE SCHMITZ	SCHMITZ, H.	SE	UFS

ANTONIA ALMEIDA SILVA	SILVA, A.A.	BA	UEFS
ANDREIA FERREIRA DA SILVA	SILVA, A.F.	PB	UFPB
FRANCISCA DE PAULA SANTOS DA SILVA	SILVA, F.P.S.	BA	UNEB
RONALDA BARRETO SILVA	SILVA, R.B.	BA	UNEB
SANDRA REGINA PAZ DA SILVA	SILVA, S.R.P.	AL	UFAL
VELEIDA ANAHI DA SILVA	SILVA, V.A.	SE	UFS
LUIZ DE SOUSA JUNIOR	SOUSA JUNIOR, L.	PB	UFPB
ANA MARIA FREITAS TEIXEIRA	TEIXEIRA, A.M.F.	SE	UFS
ROBINSON MOREIRA TENORIO	TENORIO, R.M.	BA	UFBA
GLAUCIA MARIA COSTA TRINCHAO	TRINCHAO, G.M.C.	BA	UEFS
NICOLINO TROMPIERI FILHO	TROMPIERI FILHO, N.	CE	UFC
ROBERT EVAN VERHINE	VERHINE, R.E.	BA	UFBA
TANIA VICENTE VIANA	VIANA, T.V.	CE	UFC
SOFIA LERCHE VIEIRA	VIEIRA, S.L.	CE	UECE
MARIA NAZARE TAVARES ZENAIDE	ZENAIDE, M.N.T.	PB	UFPB

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Na Tabela 40, temos o ranking por instituições de ensino onde há maior número de pesquisadores em seu PPGE/NE. Assim, segundo o resultado das análises, a UFS é a primeira em número de pesquisadores em Política e Gestão da Educação, como está demonstrado logo abaixo. Já na Tabela 41, quando se coloca os pesquisadores por estado, o resultado é diferente, pois o Estado de Sergipe apresenta apenas um programa de pós-graduação, diferente da Bahia onde há quatro programas em cada uma das seguintes instituições: i) Universidade Estadual da Bahia (UNEB), com 8%; ii) Universidade Federal da Bahia (UFBA), aparece com 7%; iii) Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e iv) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), ambos 6%. Sendo assim, aparece em primeiro lugar com a concentração de 27 pesquisadores, ou seja, 28% dos pesquisadores.

Tabela 40 - Pesquisador por instituição de ensino

IE	PORCENTAGEM	OCORRÊNCIAS
UFS	12%	11
UFAL	11%	10
UFPB	11%	10
UFC	8%	8
UFPE	8%	8
UNEB	8%	8
UFBA	7%	7
UFPI	7%	7
UEFS	6%	6
UESB	6%	6
UFRN	6%	6
UECE	4%	4
UFMA	4%	4

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 41 - Pesquisador por estado

UF	PORCENTAGEM	OCORRÊNCIAS
BA	28%	27
CE	13%	12
SE	12%	11
AL	11%	10
PB	11%	10
PE	8%	8
PI	7%	7
RN	6%	6
MA	4%	4

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Para as análises da produção científica, optou-se por separar por grupos, de acordo com o modelo de produção científica. Desta forma, os trabalhos completos publicados em periódicos científicos, publicação e organização de livros e publicação de capítulos de livros foram utilizados para a realização do ranking dos pesquisadores mais produtivos, nas três áreas selecionadas, com a frequência de pelo menos duas ocorrências, que é a quantidade de vezes que o autor aparece na contagem das publicações.

Seguimos um modelo de padronização para trabalhar no Dataview. Para trabalhos completos publicados em periódicos, foram utilizadas as seguintes sequências de etiquetas: AU: autor; PE: periódico e AP: ano de publicação. Para publicação ou organização de livros, alterou-se apenas a etiqueta PE para TI, que significa “título do capítulo”. No que se refere aos capítulos

de livros, atribuiu-se as etiquetas AU (para autor), TC (título do capítulo), AO (autor organizador), TI (título do livro) e AP (ano de publicação).

Com o uso do *software* UCINET, foi permitido analisar as redes sociais apresentadas nas seções de análises. Fez-se o levantamento, a partir da quantificação e agrupamento realizados com o Dataview para a construção de matrizes. As matrizes contêm, na primeira coluna e na primeira linha, os nomes dos pesquisadores e, nas demais células, aponta-se o número de vezes que um pesquisador A aparece com um pesquisador B. O exemplo a seguir mostra como foram montadas as matrizes (Tabela 42).

Tabela 42 - Matrizes utilizadas para as ARS

Pesquisadores	A	B	C	D
A	0	1	0	2
B	2	0	2	1
C	5	3	0	4
D	0	1	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Com o uso do *software* Dataview, foi possível realizar o levantamento das informações quantitativamente, os números de publicações de cada ator da pesquisa. Assim, teremos mais adiante informações numéricas referentes às publicações de artigos, livros e capítulos de livros dos anos 2000 a 2014.

Nas análises, ao elaborar as redes, verifica-se que há sempre uma rede de coautoria, ou seja, um pesquisador está ligado a um coautor ou a vários e, inclusive, ele pode estar isolado, sem fazer ligação com nenhum outro. Lima (2009, p. 46) diz que, “para uma rede de coautoria, estar conectada implica que há um caminho de laços de coautoria que liga, mesmo que indiretamente, qualquer dupla de pesquisadores escolhidos aleatoriamente na rede”. O autor ainda lembra que, quanto maior a conexão de uma rede de coautoria, a tendência é de maior número de publicações.

A constatação de Lima (2009) é claramente comprovada, quando se levanta apenas os números de publicação por pesquisador, o que será visto mais adiante nas análises. A Análise

da Rede Social busca compreender a maneira como os indivíduos participam dentro de um determinado grupo. Oliveira (2011, p. 39) afirma que “o uso da metodologia de Análise de Rede Social agrega valor não só para a visualização das relações de coautoria, mas também para as possíveis medidas de centralidade da rede que têm se mostrado significativas para estudos de comunidades científicas e o posicionamento de pesquisadores”.

7.2.1 Análise Quantitativa de Publicação em Periódicos Científicos, Livros e Capítulos de Livros de Pesquisadores

7.2.1.1 Análise quantitativa de publicação em periódicos científicos

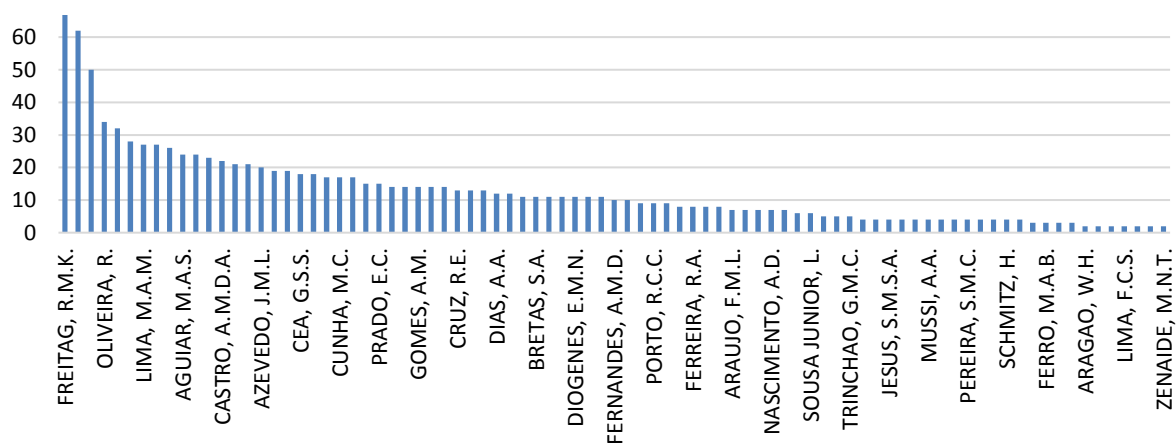
Nesta seção, iremos detalhar os autores mais produtivos na modalidade de publicação em periódicos científicos e os periódicos mais publicados. Na Figura 12, apresentamos a frequência com que cada pesquisador é citado. Lembramos que, para cada tipo de publicação, não consideramos a frequência de ocorrência 1, ou seja, aqueles que aparecem citados apenas uma vez. O resultado aponta para os nove pesquisadores mais produtivos no campo da Política e Gestão da Educação. As posições aparecem em ordem decrescente, considerando um número mínimo de vinte e cinco publicações, contadas entre 2000 a 2014. Os pesquisadores que mais se destacam neste quesito é FREITAG, R.M.K. (UFS), CRUZ, M.H.S. (UFPI) e ANDRIOLA, W.B. (UFC).

Tabela 43 - Pesquisadores com mais publicações de artigos

FREITAG, R.M.K.	68
CRUZ, M.H.S.	62
ANDRIOLA, W.B.	50
OLIVEIRA, R.	34
TROMPIERI FILHO, N.	32
FIALHO, N.H.	28
LIMA, M.A.M.	27
MOURA, D.H.	27
TENORIO, R.M.	26

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

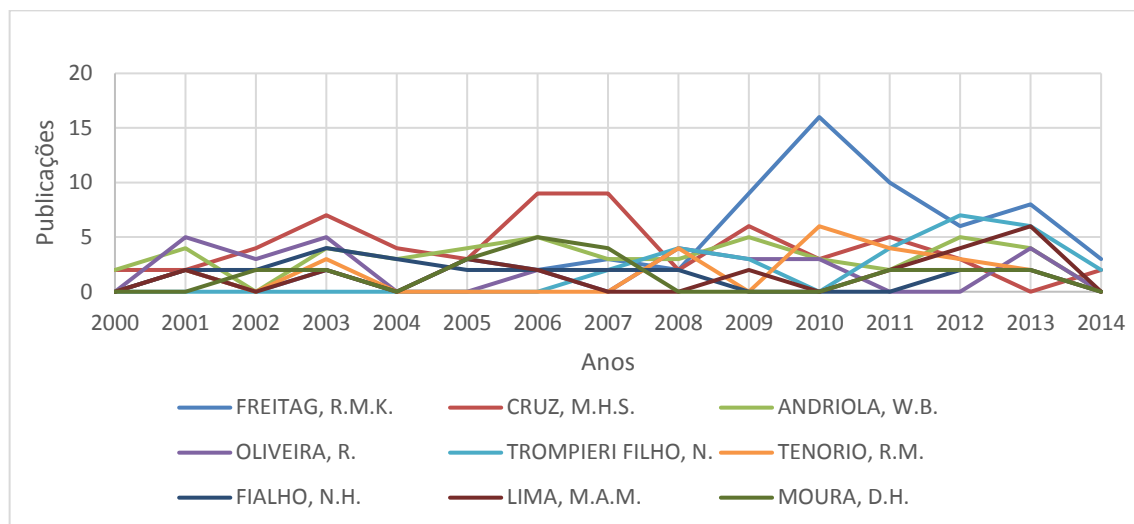
Figura 12 - Produtividade de artigos por autores entre os anos de 2000 a 2014



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Por meio da Figura 13, observa-se um descolamento de FREITAG, RMK dos demais, a partir do ano 2009, totalizando 9 publicações e tendo seu ápice de publicação em 2010 quando publica 16 artigos e depois vai reduzindo o número de produção. É interessante notar que estas variações de quantidades de produção podem ser decorrentes de variantes, como por exemplo, demora na publicação pelos periódicos científicos, baixa produção de atividades de pesquisa naquele momento, início das atividades científicas, etc. Não há apenas um fator determinante para justificar as variações de publicação, o que faz necessário compreender o contexto de cada ano através de entrevista com os pesquisadores.

Figura 13 - Dispõe os autores e suas publicações ao longo dos anos de 2000 a 2014



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Assim, a Figura 13 permite ter uma visão macro sobre a forma de distribuição das publicações ao longo dos anos. Lembrando que esta forma não é igual para todos os pesquisadores. Desta forma, podemos verificar que haverá autores que publicarão todos os anos, enquanto outros publicarão em alguns anos e com baixa ocorrência.

Os periódicos científicos com mais artigos publicados pelos autores estão listados num ranking que apresenta os que contêm mais de dez publicações no período compreendido entre os anos de 2000 a 2014. A quantidade de publicação em uma revista denota o poder de reconhecimento que a mesma tem entre os pesquisadores e entre a área de atuação. Mas, neste caso, é preciso notar que também existem fatores que influenciam no aspecto de distribuição. Verifica-se que não há uma grande discrepância nos números.

As publicações seguem uma linha pouco variável. Observando a lista, percebemos uma curvatura mais acentuada, a partir dos quatro primeiros da lista, o contexto dos pesquisadores na área de Educação, segundo a Figura 14, as revistas com maior número de publicação foram a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, além da Revista FAEEBA (UFBA) e o Caderno de Pesquisa *Esse in Curso*, seguidas pelas demais que aparecem no ranking.

Tabela 44 - Periódicos científicos com maior incidência de publicações pelos pesquisadores³²

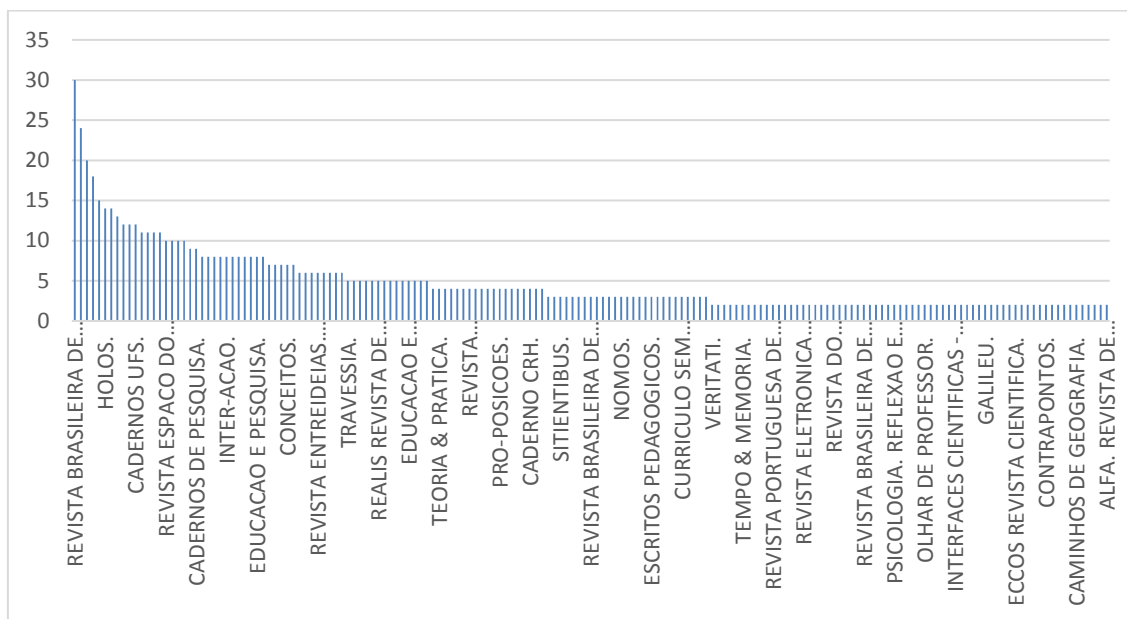
REVISTA BRASILEIRA DE POLITICA E ADMINISTRACAO DA EDUCACAO.	30
REVISTA FAEEDA.	24
CADERNO DE PESQUISA ESSE IN CURSO.	20
ENSAIO.	18
CADERNOS ANPAE.	15
HOLOS.	14
ESTUDOS EM AVALIACAO EDUCACIONAL.	14
VIDA E EDUCACAO.	13
RETRATOS DA ESCOLA.	12
GESTAO EM ACAA.	12
CADERNOS UFS.	12
UNIVERSIDADE E SOCIEDADE.	11
REVISTA DA FACED.	11
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCACAO.	11
LINGUAGEM, EDUCACAO E SOCIEDADE.	11
REVISTA ESPACO DO CURRICULO.	10
PRAXIS EDUCACIONAL.	10
EDUCACAO EM QUESTAO.	10
EDUCACAO & SOCIEDADE.	10

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Atualmente, o campo da Política e Gestão da Educação encontra diversos meios de comunicação para divulgação de seus trabalhos científicos, isso é fruto de um movimento histórico conduzido pelos agentes, sob o amparo e a vigilância das mais variadas instituições e classes sociais, em tempos de instabilidade política e econômica. Todavia, foi a partir da década de 1980 que este campo científico começou a se desenvolver no Brasil, principalmente, como linha de pesquisa em cursos de pós-graduação. Este cenário foi favorável ao aparecimento dos principais periódicos, cabendo destacar a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (1983), a Revista Brasileira de Administração da Educação (1997), a Revista Brasileira de Educação (1995), a Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1993) e o Jornal de Políticas Educacionais (2007).

³² Para esta análise, não foi observada a estratificação do Qualis CAPES que afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção intelectual, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. (Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016).

Figura 14 - Periódicos científicos com maior número de publicações entre 2000 a 2014



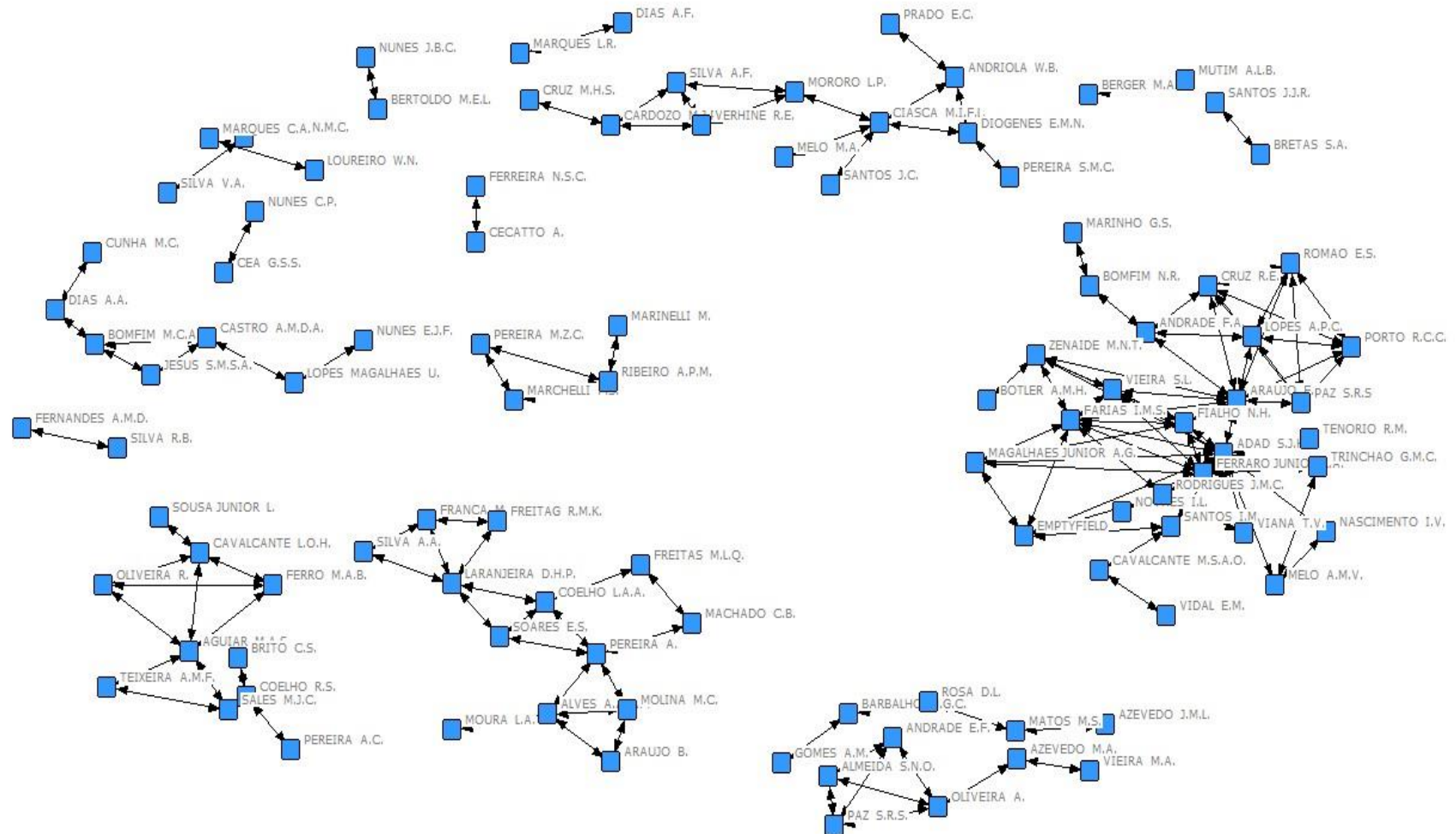
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A Análise da Rede Social busca compreender a maneira como os indivíduos atuam dentro de um determinado grupo. Na Figura 15, verificamos as redes com as quais os agentes do campo da Política e Gestão da Educação colaboram. Os pesquisadores são representados pelos quadrados e as setas bidirecionais que fazem o elo entre um autor e outro formando assim a rede social.

A relação entre autores é bidirecional, e a centralidade é vista naqueles que mais receberam colaborações e foram colaboradores. Assim, um autor, tanto pode ser colaborador como pode receber colaboração, pois dentro das atividades demandadas pela publicação de artigos científicos os autores responsáveis têm o mesmo peso, embora seja analisado que mesmo o peso sendo o mesmo há condições que um autor publicador em periódico não apresenta grande relevância na rede, pois produz poucos artigos.

Na ARS, a centralidade se relaciona a posição que o ator assume na rede, pois os mais ativos com maiores contribuições são colocados no centro. Na centralidade, os autores apresentam um maior número de interações formando assim as redes sociais de uma determinada área de pesquisa. No caso deste trabalho os atores são especificamente do campo da Política e Gestão da Educação dos PPGE/NE.

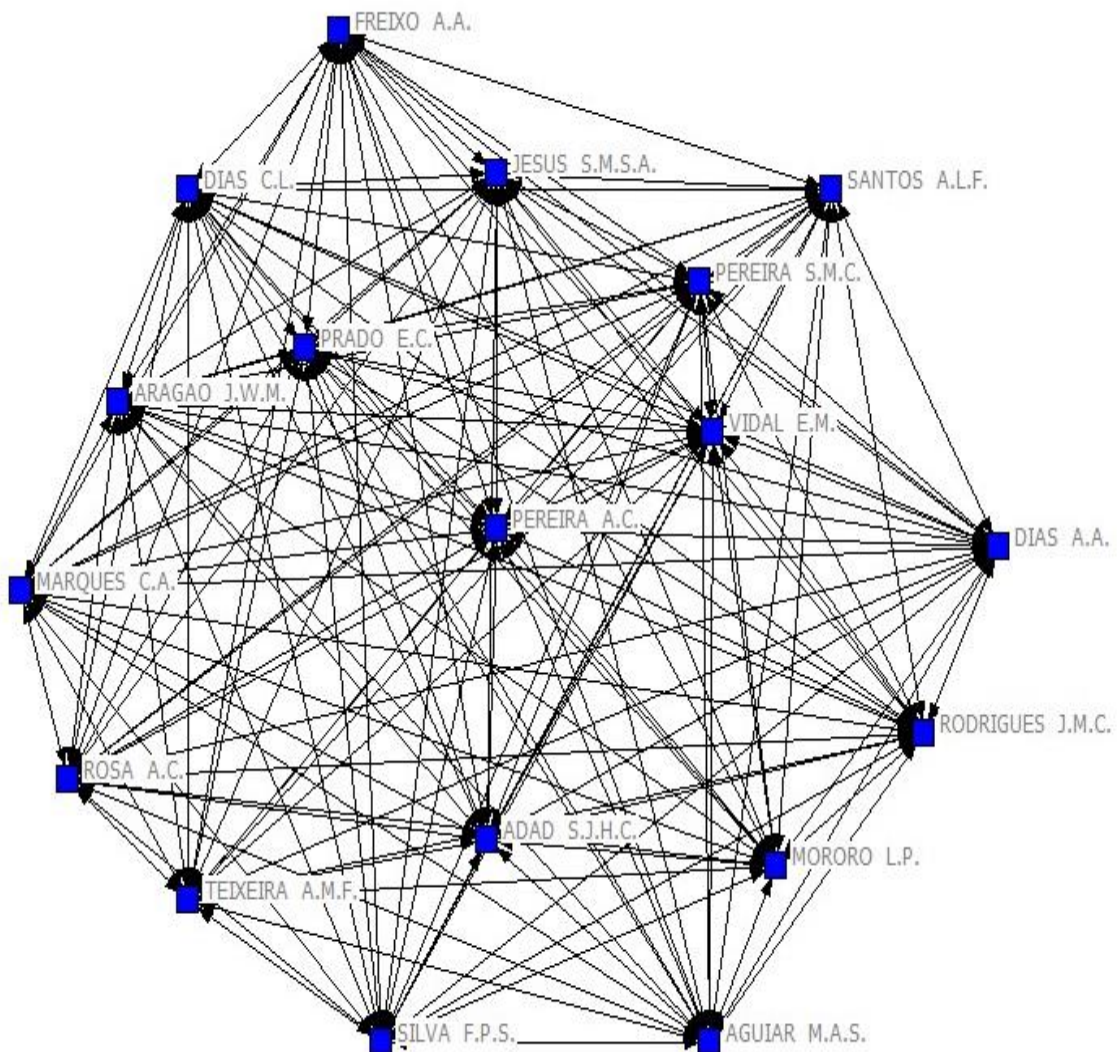
Figura 15 - Relacionamento entre os autores



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Na Figura 16, nota-se que os atores se comunicam entre si, formando uma rede social entre os demais pesquisadores. Através do recorte que fizemos dos trabalhos realizados em colaboração, se nota que os autores que tem mais relação correspondem justamente aos mais centrais na teia. Analisando, por exemplo, PEREIRA, A. C. (UESB) verifica-se que ele colabora com vários pesquisadores e também é o elo central do grupo de pesquisadores.

Figura 16 - Trabalhos realizados em colaboração



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Com efeito, estas redes de colaboração representam um espaço epistêmico construído sobre o campo científico da Política e Gestão da Educação no Nordeste do Brasil. Nele os agentes se distinguem pela posição que ocupa em um espaço de diferenças de intensidade

desigual e desigualmente ligadas entre si que, por sua vez, é capaz de estabelecer um conjunto de propriedades pertinentes aos estudos da política educacional e a outros indivíduos construídos. Enfim, o agente “[...] é definido pela posição que ocupa no espaço que suas propriedades contribuíram para construir (em parte que também contribui para defini-lo)” (BOURDIEU, 2011, p. 47).

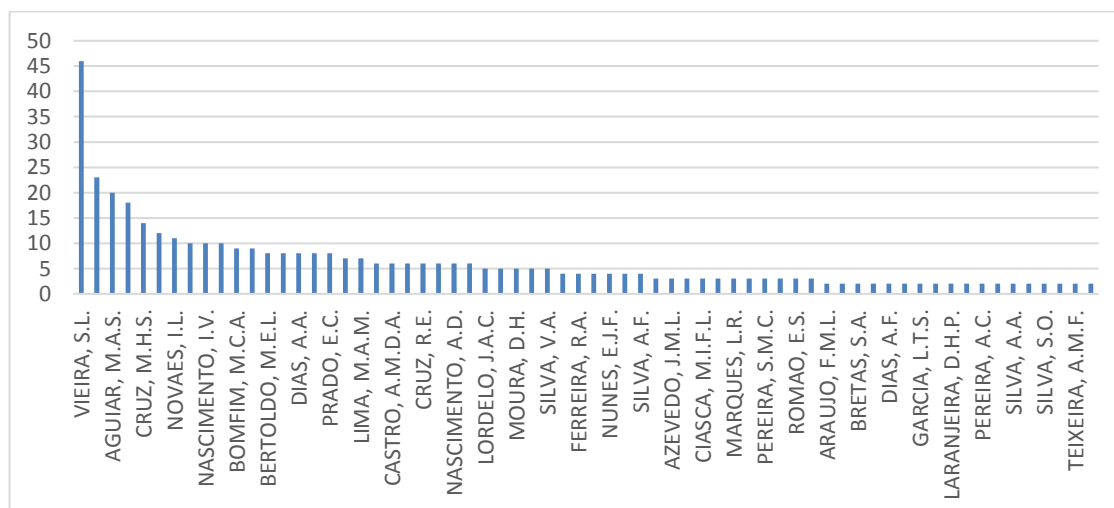
7.2.1.2 Análise das publicações ou organizações de Livros

Esta análise busca quantificar as publicações ou organização de livros pelos agentes que compõem o campo da Política e Gestão da Educação no Nordeste. Para esta análise, não nos prenderemos ao título dos livros, visto que nosso interesse é saber a quantidade de produção de cada pesquisador.

A Figura 17 mostra a relação, contendo os principais autores publicadores de livros no período proposto. Para esta seleção, não distinguimos quem é publicador ou organizador de livros, uma vez que queremos apenas conhecer o grau da atividade científica. No tópico sobre capítulo de livros, faremos esta distinção, visto que lá há um grau elevado de colaboração entre os autores.

Dando prosseguimento às análises, o maior publicador de livros é Vieira, S.L (UECE), aparecendo com o dobro de publicações do segundo colocado, Fialho, N.H. (UNEB) que tem 23 publicações. A Tabela 45 aponta os principais publicadores ao longo dos anos que utilizamos para as análises.

Figura 17 - Autores mais produtivos na publicação de livros entre 2000 e 2014



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

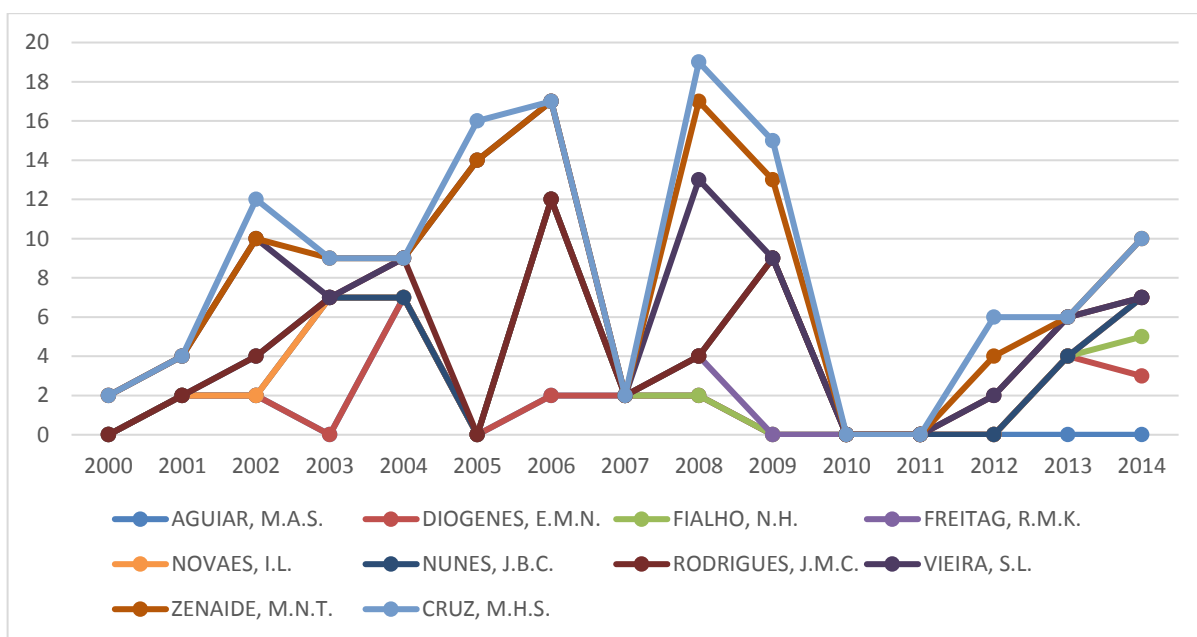
Tabela 45 - Lista de publicadores ou organizadores de livros

VIEIRA, S.L.	46
FIALHO, N.H.	23
AGUIAR, M.A.S.	20
ZENAIDE, M.N.T.	18
CRUZ, M.H.S.	14
RODRIGUES, J.M.C.	12
NOVAES, I.L.	11
DIOGENES, E.M.N.	10
NASCIMENTO, I.V.	10
NUNES, J.B.C.	10
BOMFIM, M.C.A.	9
FREITAG, R.M.K.	9

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Verifica-se, na Figura 18, como se distribuiu a publicação científica sobre Política e Gestão da Educação ao longo dos quinze anos analisados. Houve períodos de grande publicação e outros de baixa, chegando a zero, muitas vezes. Vieira, S.L. (UECE) é a única que manteve sua produção constante no período analisado. Outros obtiveram inúmeras publicações em determinado ano e reduziram posteriormente.

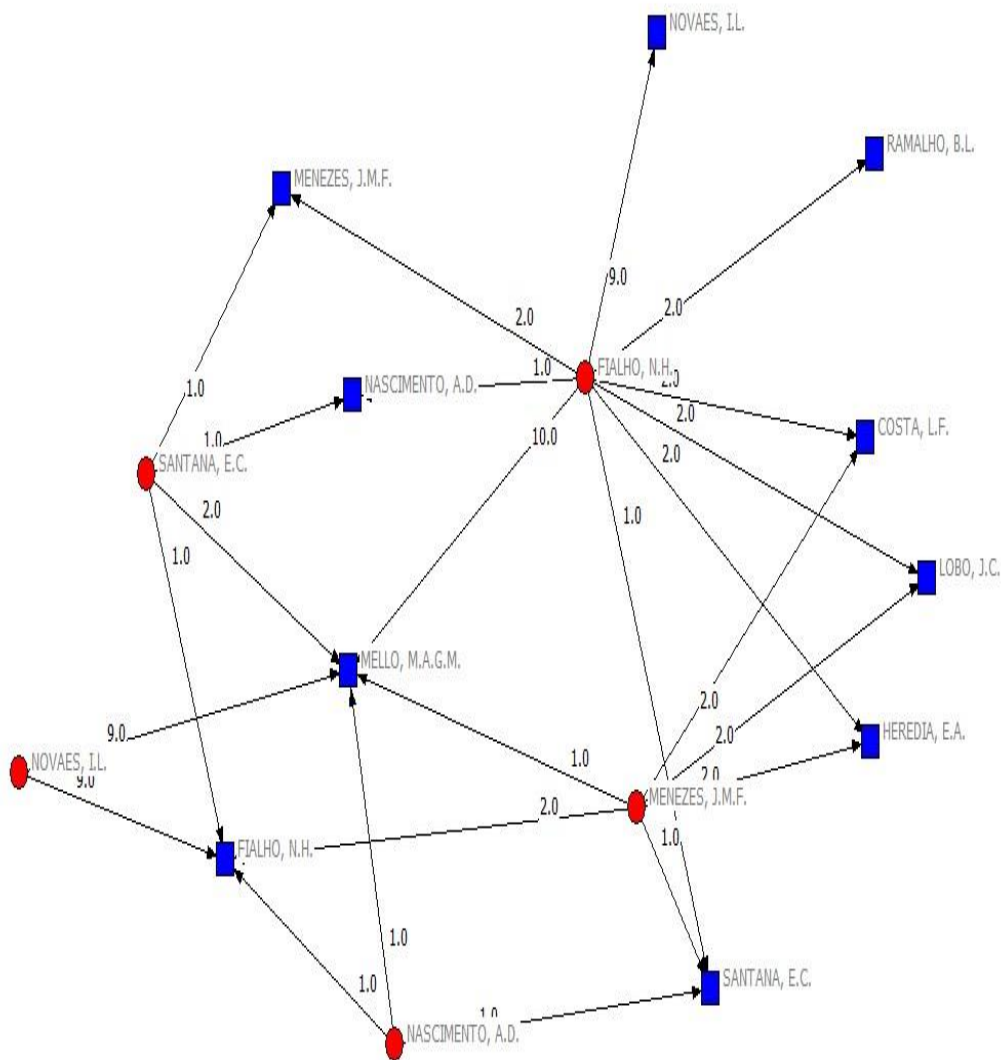
Figura 18 - Distribuição das publicações ao longo dos anos



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Ao observar as redes sociais das publicações dos livros, comprovamos que há pouca colaboração entre os pesquisadores. Observa-se que há colaborações dos pesquisadores através da colaboração entre os atores. Os atores dos círculos vermelhos colaboram com os atores dos quadrados azuis, como demonstra a Figura 19. A centralidade está em Melo, M.A.G.M. (UNEB), que recebe colaboração de todos os atores de círculo vermelho. Esta agente, embora não seja pesquisadora credenciada ao PPGE, é estudante de doutorado e professora da instituição, utiliza-se de suas influências sobre a política educacional do Estado, bem como da ocupação em cargos públicos, que evidenciam seu elevado poder de capital político para se ascender no campo por meio da a produção científica institucionalizada.

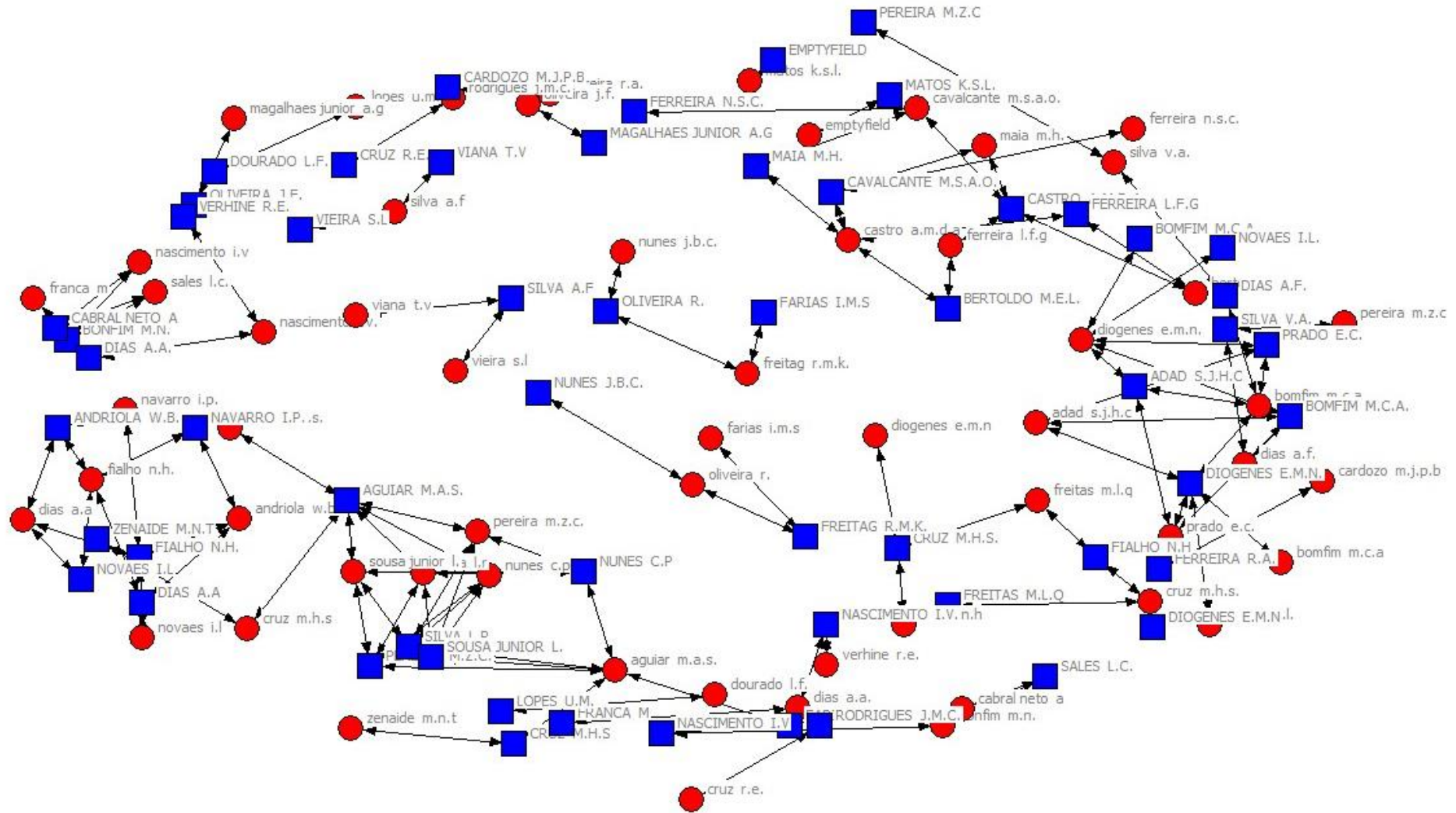
Figura 19 - Modelo de centralidade



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A Figura 20 mostra toda a rede social e suas colaborações, seguindo o esquema anterior em que os atores do círculo vermelho colaboram com os atores dos quadrados azuis. Os atores centrais são aqueles que mais recebem colaborações. Assim, podemos identificar alguns atores centrais como FIALHO, N.H. (UNEB), AGUIAR, M.A.S. (UFPE), ZENAIDE, M.N.T. (UFPB), entre outros.

Figura 20 - Rede Social na publicação/organização de livro



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

7.2.1.3 Análise das publicações de capítulos de livros

A análise de publicação de capítulos de livro se apresenta um pouco mais complexa do que as demais. Nas primeiras análises, iremos fazer o levantamento dos principais publicadores, seguindo a metodologia anterior. Depois, iremos analisar os livros que receberam maior número de contribuições. No final, para a ARS, cruzaremos informações entre os autores do capítulo e entres os autores dos capítulos e organizadores de livros.

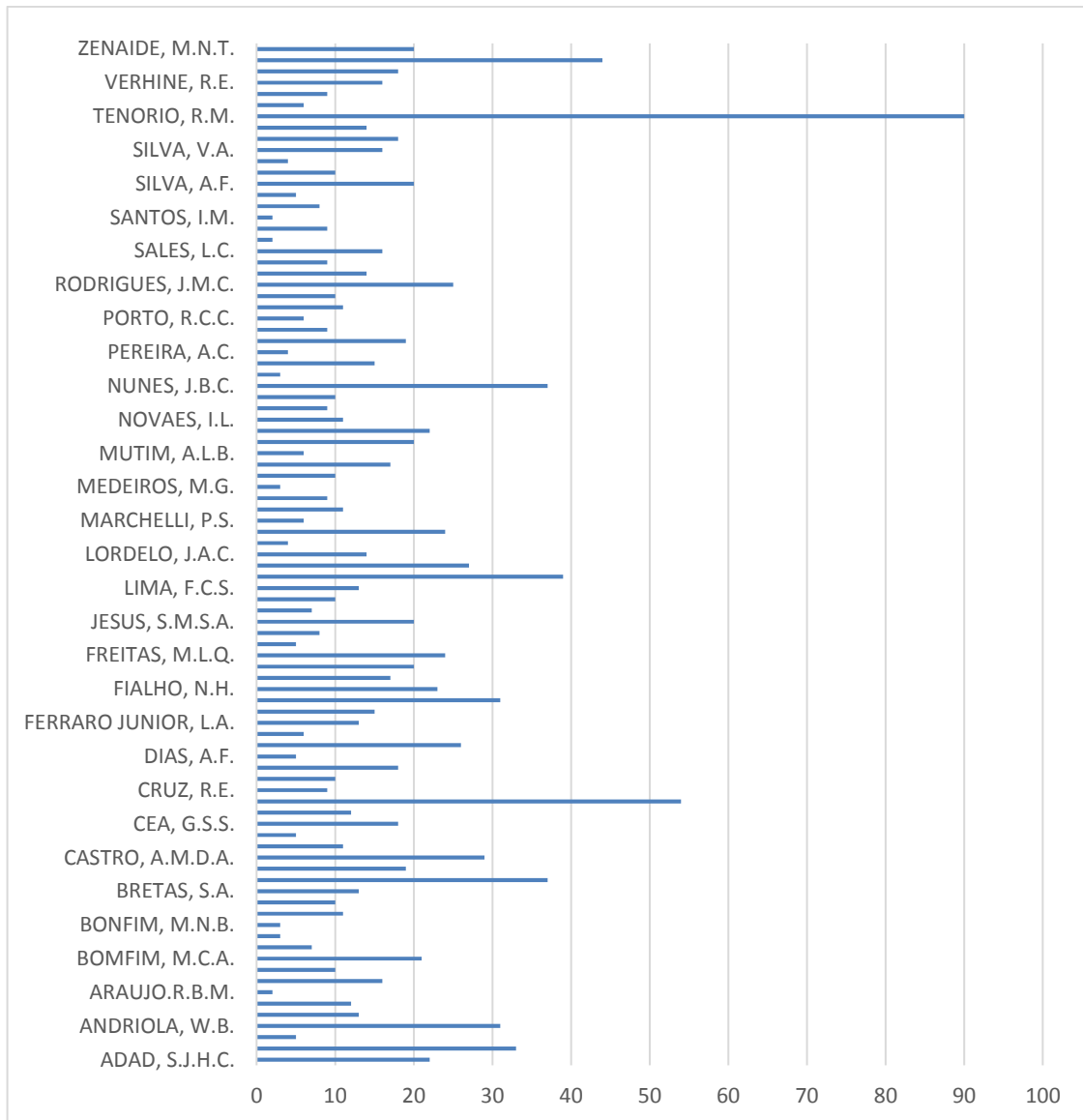
A Figura 21 apresenta os maiores colaboradores na produção de capítulos de livros. O maior publicador tem uma quantidade de citação próximo a 90 (noventa) citações. Assim os que mais se destacam são TENORIO, R.M. (UFBA), CRUZ, M.H.S. (UFS) e VIEIRA, S.L. (UECE).

Tabela 46 - Lista de colaboradores em capítulos de livros

TENORIO, R.M.	90
CRUZ, M.H.S.	54
VIEIRA, S.L.	44
LIMA, M.A.M.	39
CABRAL NETO, A.	37
NUNES, J.B.C.	37
AGUIAR, M.A.S.	33
ANDRIOLA, W.B.	31
FERRO, M.A.B.	31
CASTRO, A.M.D.A.	29
LOPES, A.P.C.	27
DIOGENES, E.M.N.	26
RODRIGUES, J.M.C.	25

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Figura 21 - Principais colaboradores na produção de capítulos de livros



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Na Tabela 47, pode-se notar os principais títulos dos capítulos publicados em livros. Foram aproximadamente 1.350 títulos de capítulos levantados, mas aqui trabalharemos apenas com os que tiveram pelo menos duas ocorrências. Se formos levantar todos os demais, perceberemos uma variedade de títulos que não é interessante para a pesquisa, visto que, para nós, é mais importante a mensuração da produção científica em Política e Gestão da Educação.

Tabela 47 - Lista das principais ocorrências de títulos dos capítulos

A FORMACAO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCACAO BÁSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA.	5
POLÍTICAS DE FORMACAO EM CENÁRIOS DE REFORMA.	4
ESCOLA - FUNÇÃO SOCIAL, GESTÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL.	4
GESTÃO DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCACAO NO BRASIL.	3
TRABALHO DOCENTE E LUTA DE CLASSES.	2
POLÍTICA DE FORMACAO DE PROFESSORE. MUDANÇAS NAS ESFERAS NACIONAL E LOCAIS.	2
O PÚBLICO E O PRIVADO NAS TRAMAS DA LDB.	2
O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO. CENÁRIOS PÓS-LDB.	2
O PROJETO DE EXTENSÃO TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE.FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFISSIONAIS E USUÁRIOS DA SAÚDE PÚBLICA E SEUS RESULTADOS.	2
O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E A DOCÊNCIA. NOTAS REFLEXIVAS.	2
O MÉTODO SOCIOPOETICO COMO ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA. OS CINCO PRINCÍPIOS.	2
O FUNDEF E O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA.	2
MODERNIZAÇÃO ADMINISTRATIVA. REPERCUSSÕES NA GESTÃO EDUCACIONAL.	2
GESTÃO EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA. DELINEAMENTOS E DESAFIOS PARA OS SISTEMAS DE ENSINO.	2
GESTÃO DA SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA BÁSICA.	2
ESCOLA – FUNÇÃO SOCIAL E POLÍTICA EDUCACIONAL.	2
EMPREGABILIDADE.	2
EDUCAÇÃO E GESTÃO EXTRAINDO SIGNIFICADOS DA BASE LEGAL.	2
DESENVOLVIMENTO COM IGUALDADE SOCIAL, EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.	2
DEMOCRACIA E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES A PARTIR DA TEORIA DO VALOR.	2
CURRÍCULO E AUTOPOIESE. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO.	2
A TEORIA PSICANALÍTICA DE SIGMUND FREUD.	2
A NOVA ARQUITETURA DO ENSINO SUPERIOR. A EXPANSÃO E A DIVERSIFICAÇÃO NO PERÍODO PÓS-LDB (1995-2006).	2
A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA.	2
A EDUCAÇÃO BÁSICA E O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.	2
A COMUNICACAO NA ERA TECNOLÓGICA. A EAD COMO DESAFIO PEDAGÓGICO.	2

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Estas temáticas suscitaram a atenção dos diversos agentes que compõem o campo da Política e Gestão no Brasil. A partir da década de 1980, conforme evidências encontradas em Krawczyk (2012), as perspectivas críticas da administração escolar proporcionaram um clima ideal para os debates das políticas educacionais e da produção científica neste campo. O processo de democratização do Brasil trouxe o debate em torno da gestão do sistema educacional e da própria escola, aliado a um movimento de intensa mobilização social frente

às reflexões sociais capitalistas. Neste cenário, inúmeros temas encontraram o momento propício para serem discutidos na academia, como possibilidade de reverter a lógica centralizadora do regime ditatorial.

Um foco importante dos debates nos fóruns de Educação na década de 1980, e que influenciaram os interesses de pesquisa na área, foi a repercussão na sociedade brasileira do processo político autoritário e no âmbito político educacional, especialmente na legislação, na distribuição de recursos e na gestão da educação, levando a priorizar temas como: a relação entre educação e sociedade; a participação; a autonomia escolar; o financiamento, entre outros. (KRAWCZYK, 2012, p. 5)

Para compreender o movimento de produção do conhecimento em Política e Gestão da Educação, torna-se necessário observar os fatos sociais desenvolvidos em meio às condições, historicamente, determinadas pela forma em que as relações objetivas se dão no contexto das relações sociais, econômicas e políticas. São nestas circunstâncias que a produção acadêmico-científica de um determinado campo constrói suas condições reais e objetivas para se desenvolver.

Desse modo, Mainardes (2009) afirma que a produção científica em política educacional no Brasil tem apresentado inúmeras abordagens que são amparadas por dois grupos de pesquisas distintos:

a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise do contexto socioeconômico e político) entre outros aspectos e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas. (MAINARDES, 2009, p. 6)

O campo da Política e Gestão da Educação enquanto campo teórico, tem se constituído por espaços homólogos de produção e geração do conhecimento e de formação acadêmica distintas, isso requer uma transformação epistemológica nas investigações a respeito da política educacional brasileira, capaz de desvelar as verdades estabelecidas (TELLO, 2012).

[...] com a acumulação de um capital simbólico numa sociedade pré-capitalista em que a objetivação dos mecanismos econômicos e culturais é pouco avançada, a acumulação do capital específico de autoridade acadêmica exige um dar de si, isto é, do seu tempo, para controlar a rede das instituições onde se acumula e se exerce o poder universitário e também para entrar nas trocas que esses agrupamentos provocam e onde se constitui pouco a pouco o capital de serviços prestados que é indispensável à instauração das cumplidades, das alianças e das clientelas. (BOURDIEU, 2011, p. 132)

Aqui um dado curioso e relevante. Utilizando a ferramenta on line Tagxedo³³, foi possível representar uma nuvem de *tags* para saber quais as palavras que mais se repetem. A partir de uma coleta bruta, sem tratamento dos dados, utilizando toda a estrutura textual dos títulos dos capítulos, pôde-se chegar ao seguinte resultado: é evidente que as palavras “educação, formação, escola, gestão, reforma educacional, social, política” desenvolveram grande parte das ideias de pesquisa dos atores envolvidos.

Figura 22 - Nuvem de *Tags* baseado no software online Tagxedo

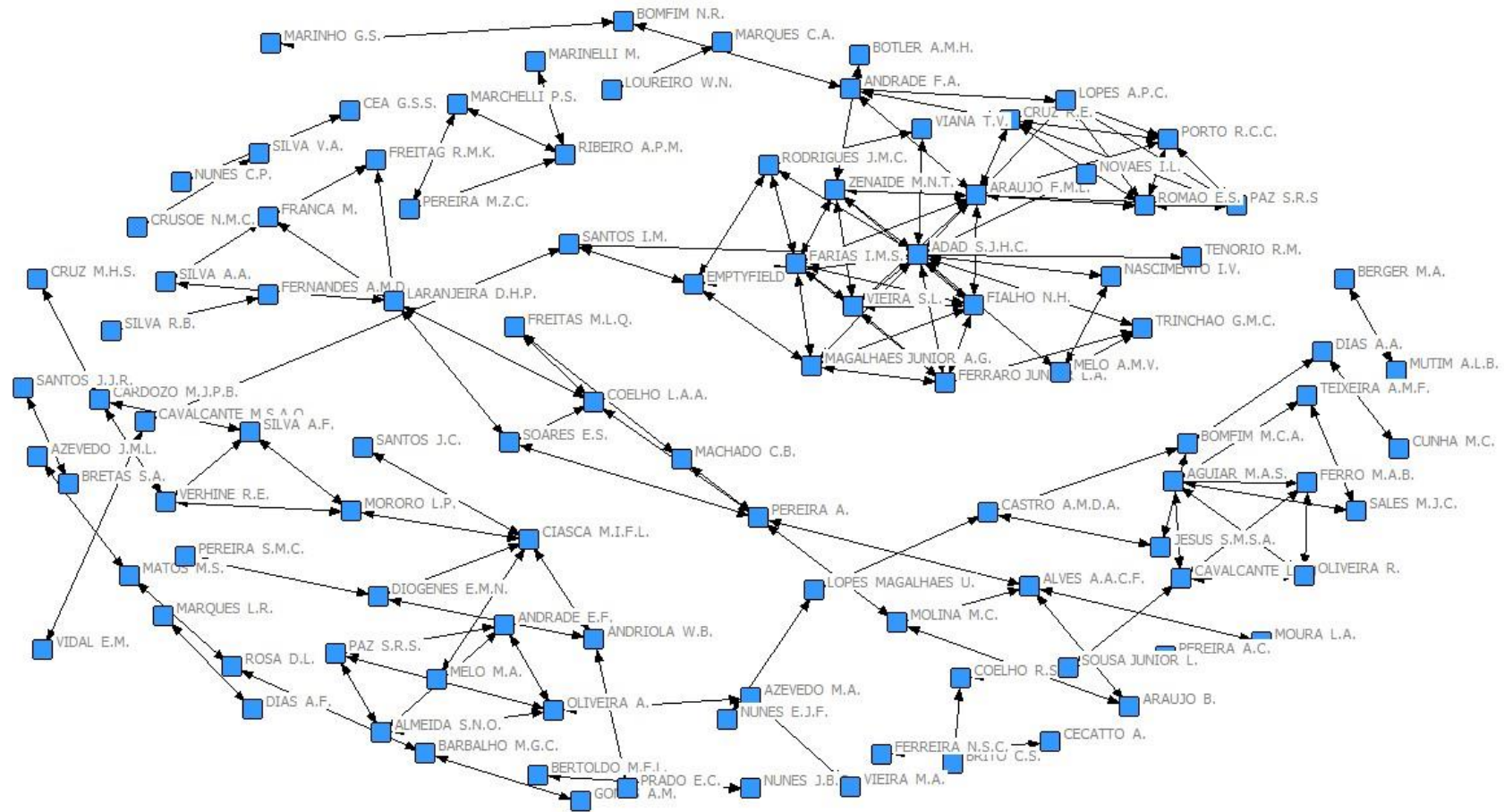


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Nas análises por autores de capítulos, estão presentes os autores e coautores que contribuíram com a publicação do capítulo. No levantamento realizado, as relações estão exemplificadas nas Figuras 23 e 24. A relação é bilateral e a centralidade está no ator que mais recebeu contribuições, como por exemplo, ADAD, S.J.H.C. (UFPI).

³³ Disponível em: <www.tagxedo.com>. Acesso em: 20 mar. 2015.

Figura 23 - Redes por autores de capítulos de livros

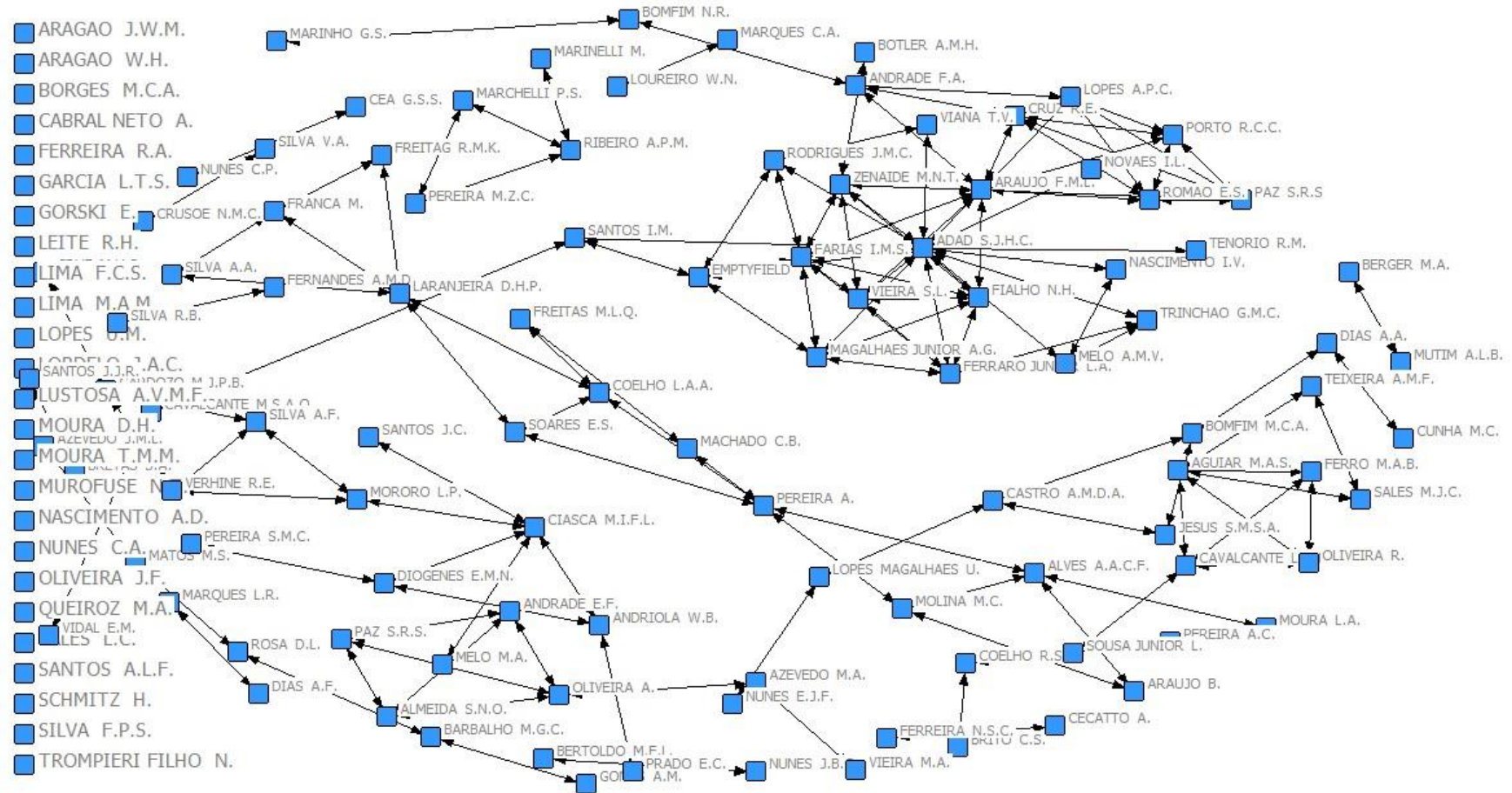


Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Na Figura 24, há uma coluna sem relacionamento. Estes atores estão fora da rede por terem trabalhos para os quais não tiveram colaboradores, pois não pertencem ao “alto clero”, são almejanter ao campo e desprovidos de propriedades de capitais, pois para se manterem precisam aceitar o jogo e jogá-lo (BOURDIEU, 2011). Assim, o campo da Política e Gestão da Educação mostra uma tendência, pequena, mas aparente, de agentes que não contaram com colaboração e não contribuíram com outros, ficando, portanto, isolados dentro da rede.

Neste momento, Bourdieu (2011, p. 78) salienta que dois princípios de hierarquização podem ser encontrados no campo universitário: “a hierarquia social segundo o capital herdado e o capital econômico e político atualmente detido se opõe à hierarquia específica, propriamente cultural, segundo capital da autoridade científica ou de notoriedade intelectual”, inscritos na própria estrutura do campo como observamos no início deste capítulo, através das propriedades de capitais atuantes no campo da Política e Gestão dos PPGE/NE.

Figura 24 - Redes de autores sem relacionamentos por capítulos de livros



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Com efeito, observou-se, ainda, o cruzamento das informações entre os Autores (AU) e os Autores Organizadores de Livros (AO), criando uma matriz para poder mensurar a colaboração entre os atores. Na mensuração dos dados desta análise, é preciso considerar que haverá encontros entre os próprios autores.

Um mesmo autor pode ser tanto um publicador de livros como o próprio organizador, fazendo com que ele apareça tanto como AU quanto AO. Na Figura 25, é possível perceber uma visão macro de como funciona a rede entre AU e AO. A rede não possui os nomes dos autores. Na Tabela 48, mostramos as ocorrências de forma direta, em que se pode perceber a liderança de Tenório, R. N. (UFBA), pesquisador credenciado ao primeiro PPGE do Norte e Nordeste do país, nos espaços de produção em política educacional; embora o programa permaneça com Conceito 4 na avaliação da CAPES, há muitos anos.

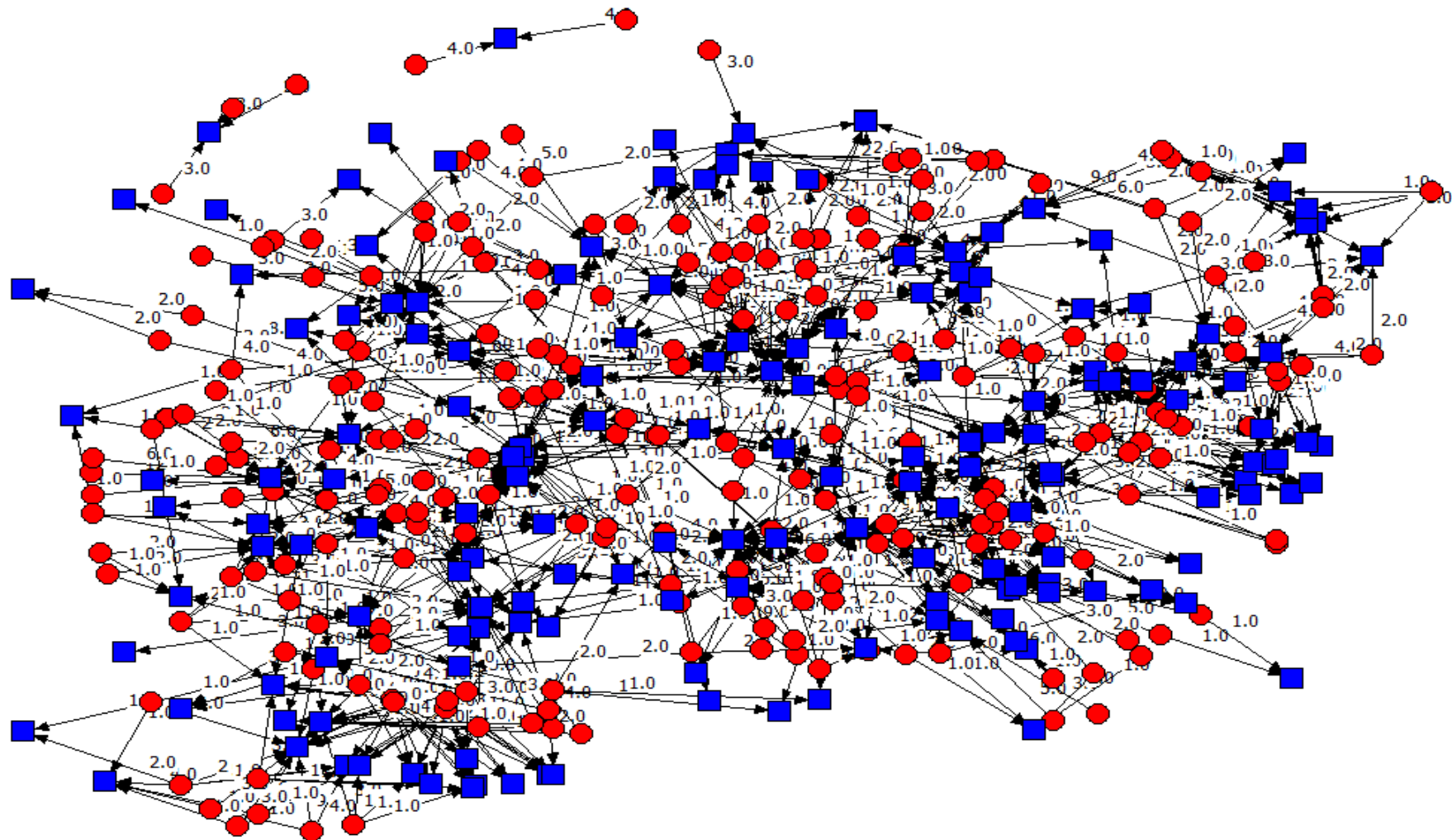
Tabela 48 - Publicações dos autores de capítulos e organizadores

Autor do Capítulo	Autor organizador	Ocorrência
TENORIO, R.M.	TENORIO, R.M.	42
TENORIO, R.M.	LOPES, U.M.	37
TENORIO, R.M.	FERREIRA, R.A.	32
TENORIO, R.M.	TENORIO, R.M.	27
NUNES, J.B.C.	NUNES, J.B.C.	25
LIMA, M.A.M.	LIMA, M.A.M.	21
AGUIAR, M.A.S.	FERREIRA, N.S.C.	16
CRUZ, M.H.S.	CRUZ, M.H.S.	15
ANDRIOLA, W.B.	ANDRIOLA, W.B.	14
TENORIO, R.M.	MACHADO, C.B.	13
FERRO, M.A.B.	FERRO, M.A.B.	13
CABRAL NETO, A.	NETO, A.C.	13
NASCIMENTO, A.D.	NASCIMENTO, A.D.	12
FERRO, M.A.B.	SOUSA, L.L.	12
ZENAIDE, M.N.T.	ZENAIDE, M.N.T.	11
NUNES, J.B.C.	OLIVEIRA, L.X.	11
DIAS, A.A.	DIAS, A.A.	11
AGUIAR, M.A.S.	AGUIAR, M.A.S.	11
VIEIRA, S.L.	FARIAS, I.M.S.	10

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

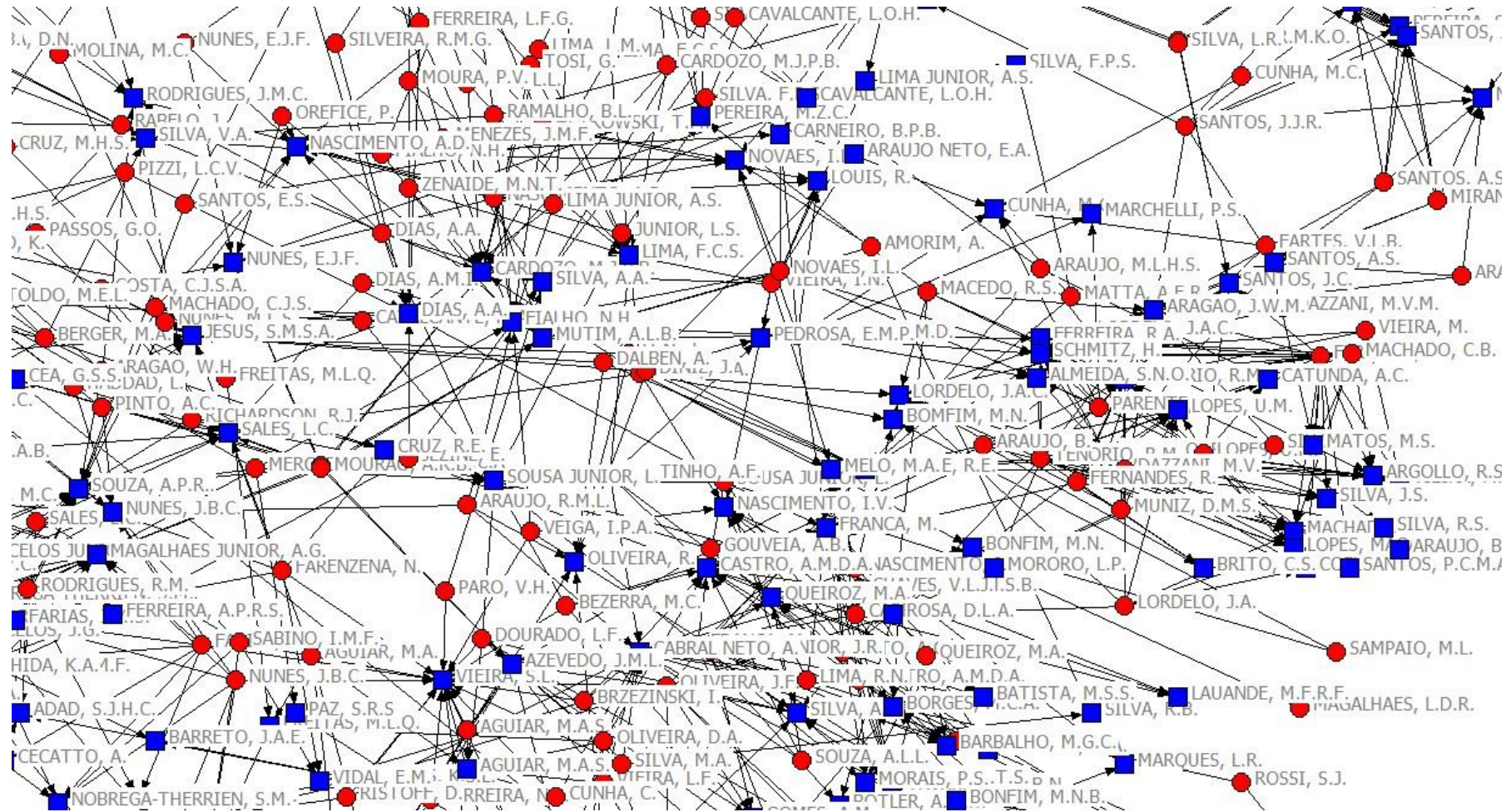
Com relação à Figura 26, ainda de modo macro, vê-se com mais detalhes como se forma a rede entre os autores e os organizadores, mas, como a rede é muito complexa, só na Figura 27, é que temos uma pequena dimensão entre os colaboradores (círculos vermelhos) e os atores que receberam colaboração. A centralidade está em pesquisadores do PPGE/UNEB como Fialho, N.H., Nascimento, A.D. e Cabral Neto, A. do PPGE/UFRN, entre outros.

Figura 25 - Estrutura da Rede Social entre autores de capítulos e organizadores de livros



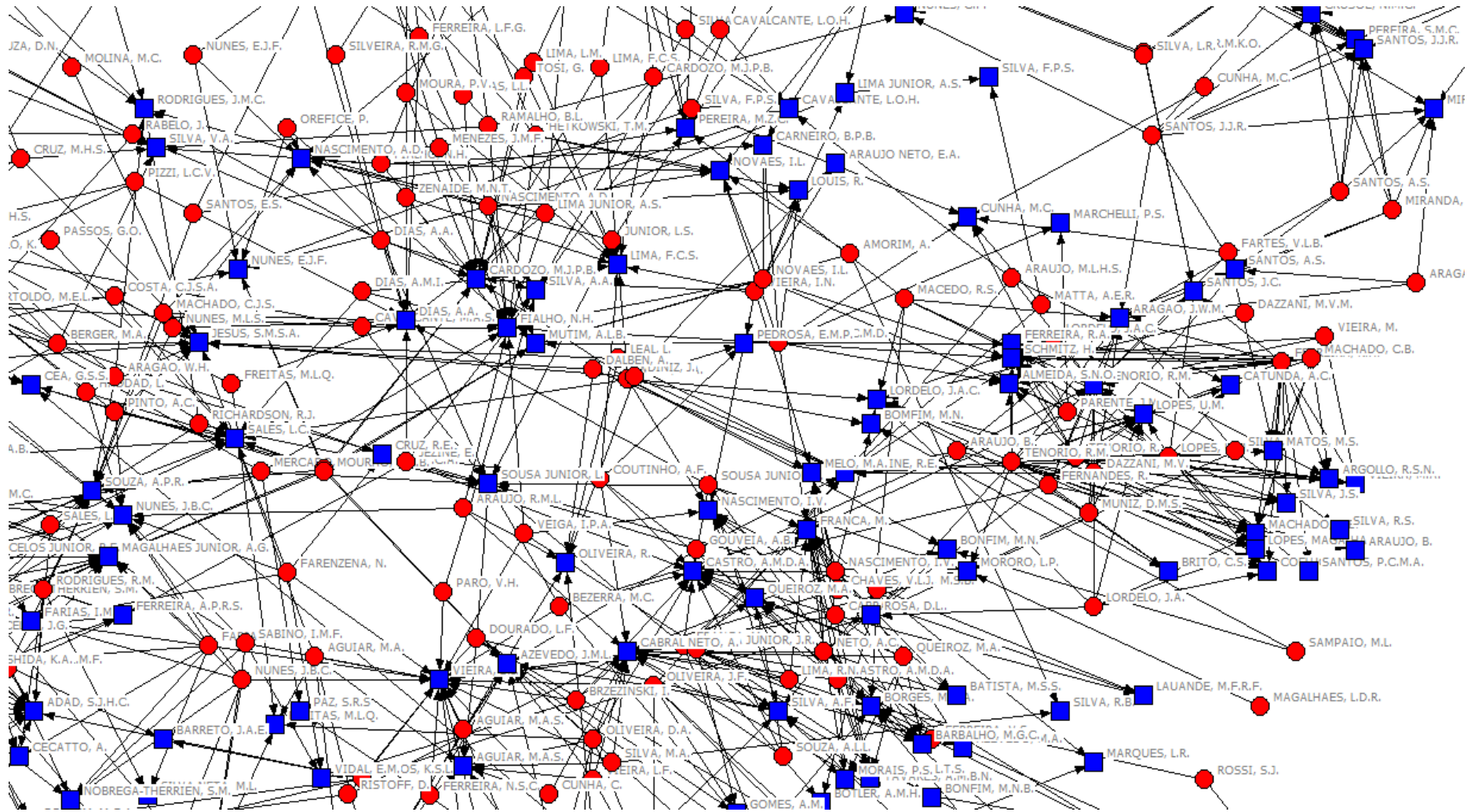
Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Figura 26 - Esquema geral da Rede Social entre autores de capítulos e organizadores de livros



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Figura 27 - Recorte da Rede Social dos autores de capítulos e organizadores de livros



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

7.2.2 Análise da Produção Científica e das Redes de Colaboração dos PPGE da Região Nordeste

7.2.2.1 Análise da produção científica e das redes de colaboração dos PPGE do Nordeste.

O campo da Política e Gestão da Educação representa o espaço em que as lutas estabelecidas em torno da produção científica no Nordeste se configura na classificação dos agentes que trabalham para conservar e transformar o estado das relações de forças entre os diferentes poderes que dele emanam. Entretanto, a representação que os agentes têm deste funcionamento depende da sua posição nas classificações objetivas, aquelas apreendidas num dado momento do tempo, é o que vai determinar a disposição do agente em manter ou subverte a ordem vigente. Ou seja, o trabalho científico produzido pelo agente e legitimado pelos seus pares



































[...] visa estabelecer um conhecimento adequado ao mesmo tempo das relações objetivas entre as diferentes posições e das relações necessárias que se estabelecem, pela mediação do *habitus* de seus ocupantes, entre essas posições e os posicionamentos correspondentes, isto é, entre o ponto ocupado nesse espaço e o ponto de vista sobre esse mesmo espaço. (BOURDIEU, 2011, p. 41)


































Ademais, nesta parte do trabalho verifica-se as relações entre os PPGE/NE. Como queremos identificar o grau de interação entre eles, utilizaremos as redes sociais dos pesquisadores. Ao final, teremos o resultado dos mais produtivos no período em análise.

































A partir da Tabela 49, temos uma dimensão de como estão distribuídos os pesquisadores e quais são as informações essenciais de cada programa, como o conceito da CAPES e o ano de início de funcionamento. Assim, iremos avaliar as produções científicas e também as redes de colaboração de cada programa de pós-graduação.

Tabela 49 - Pesquisadores credenciados às Linhas Política e Gestão da Educação - PPGE/NE

UF	IES	PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO (<i>stricto sensu</i>)	Nível	ANO DE INÍCIO		Conceito CAPES	Linhas de Pesquisa - Política e Gestão da Educação	Número de Pesquisadores Credenciados
				M	D	Triênio 2013		
AL	UFAL	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	M/D	2001	2010	4	História e Política da Educação	9

								 Edna Cristina do Prado  Elione Maria Nogueira Diógenes  Georgia Sobreira dos Santos Cêa  Inalda Maria dos Santos  Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante  Maria Edna de Lima Bertoldo  Marinaide Lima de Queiroz Freitas  Nadja Naira Aguiar Ribeiro  Rosemeire Reis da Silva
BA	UFBA	EDUCAÇÃO	M/D	1971	1992	4	Políticas e Gestão da Educação	7
		Pesquisadores	 Dora Leal Rosa  José Albertino de Carvalho Lordêlo  José Wellington Marinho de Aragão  Maria Couto Cunha  Robert Evan Verhine  Robinson Moreira Tenório  Rosilda Arruda Ferreira					
	UNEB	EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	M/D	2001	2010	4	Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável	8
		Pesquisadores	 Antonio Dias Nascimento  Avelar Luiz Bastos Mutim  Eduardo José Fernandes Nunes  Ivan Luiz Novaes  Francisca de Paula Santos da Silva  Nadia Hage Fialho  Natanael Reis Bomfim  Ronalda Barreto Silva					
	UEFS	EDUCAÇÃO	M	2011	-	3	Políticas Educacionais, História e Sociedade	6
		Pesquisadores	 Antonia Almeida Silva  Denise Helena Pereira Laranjeira  Gláucia Maria Costa Trinchão  Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante.  Amali Angelis Mussi  Luiz Antonio Ferraro Júnior					
UESB	EDUCAÇÃO	M	2012	-	3	Políticas e Gestão da Educação	5	
	Pesquisadores	 Anderson de Carvalho Pereira  Cláudio Pinto Nunes  Cristiano Lima Ferraz  Fátima Moraes Garcia						

			 Isabel Cristina de Jesus Brandão  Leila Pio Mororó  Maria da Conceição Alves Ferreira  Sandra Márcia Campos Pereira  Sheila Cristina Furtado Sales  Talamira Taita Rodrigues Brito					
CE	UFC	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	M/D	1977	1994	4	Avaliação Educacional	8
		Pesquisadores		 Ana Paula de Medeiros  Cláudio de Albuquerque Marques  Marcos Antônio Martins Lima  Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca  Nicolino Trompieri Filho  Raimundo Hélio Leite  Tânia Vicente Viana  Wagner Bandeira Andriola				
	UECE	EDUCAÇÃO	M	2003	-	4	Política Educacional, Formação e Cultura Docente	4
		Pesquisadores		 Antonio Germano Magalhães Júnior  Fátima Maria Leitão Araújo  João Batista Carvalho Nunes  Sofia Lerche Vieira				
MA	UFMA	EDUCAÇÃO	M	1988	-	3	Estado e Gestão Educacional	4
		Pesquisadores		 Maria José Pires Barros Cardozo  Francisca das Chagas Silva Lima  Ilma Vieira do Nascimento  Maria Núbia Barbosa Bonfim				
PB	UFPB	EDUCAÇÃO	M/D	1977	2003	4	Políticas Educacionais	11
		Pesquisadores		 Adelaide Alves Dias  Andréia Ferreira da Silva  Ângela Maria Dias Fernandes  Janine Marta Coelho Rodrigues  Jorge Fernando Hermina Avieiro  Luiz de Sousa Júnior  Maria Creuza de Araújo Borges  Maria Nazaré Tavares Zenaide  Maria Zuleide da Costa Pereira  Rita de Cassia Cavalcanti Porto  Wilson Honorato Aragão				

PE	UFPE	EDUCAÇÃO	M/D	1978	2002	4	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	8
	Pesquisadores		 Alfredo Macedo Gomes  Alice Miriam Happ Botler  Ana Lúcia Felix dos Santos  Edson Francisco de Andrade  Janete Maria Lins de Azevedo  Luciana Rosa Marques  Márcia Ângela da Silva Aguiar  Ramon de Oliveira					
PI	UFPI	EDUCAÇÃO	M	1991	-	4	Educação, movimentos sociais e políticas públicas	7
	Pesquisadores		 Ana Valéria Marques Fortes Lustosa  Antonio de Pádua Carvalho Lopes  Luís Carlos Sales  Maria do Amparo Borges Ferro  Maria do Carmo Alves do Bomfim  Shara Jane Holanda Costa Adad  Rosana Evangelista da Cruz					
RN	UFRN	EDUCAÇÃO	M/D	1978	1994	5	Política e Práxis da Educação	6
	Pesquisadores		 Antonio Cabral Neto  Alda Maria Duarte Araújo Castro  Dante Henrique Moura  Luciane Terra dos Santos Garcia  Magna França  Maria Aparecida de Queiroz					
SE	UFS	EDUCAÇÃO	M/D	1994	2008	4	História, Política e Sociedade	11
	Pesquisadores		 Alfrancio Ferreira Dias  Ana Maria Freitas Teixeira  Eliana Sampaio Romao  Heike Schmitz  José Mario Aleluia Oliveira  Maria Helena Santana Cruz  Paulo Sérgio Marchelli  Raquel Meister Ko Freitag  Silvana Aparecida Bretas  Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus  Veleida Anahi da Silva					

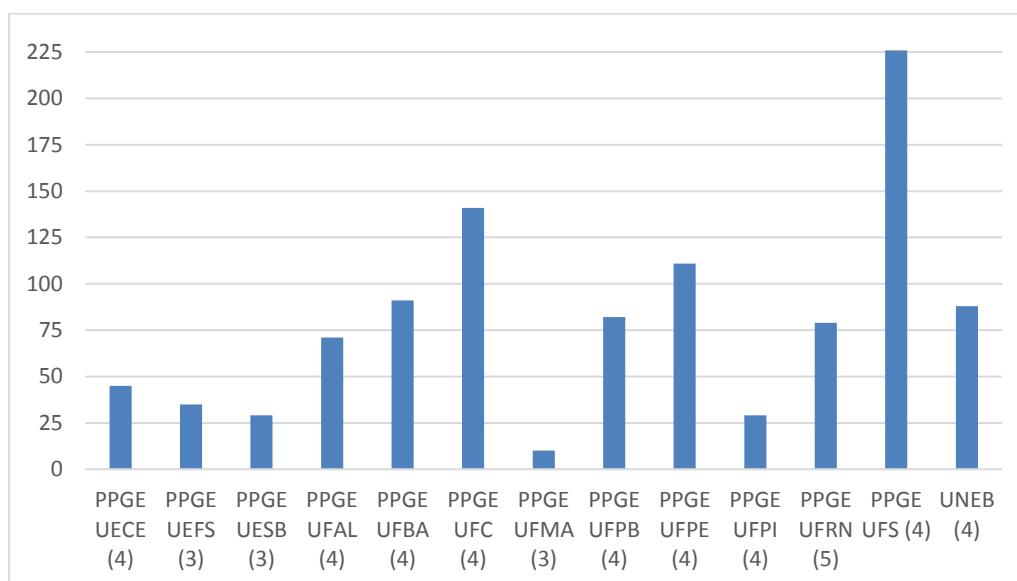
Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponibilizados nos sítios dos PPGE/NE e no relatório trienal da CAPES 2013 (2010-2012).

Tendo estas informações, fizemos um filtro e, assim, criamos uma Tabela que representa cada pesquisador e seu programa de pós-graduação e a quantidade de publicações. Após isso, somamos as contribuições de cada pesquisador do programa de pós-graduação e apresentamos uma figura que representa as publicações ao longo dos anos.

É preciso salientar que os dados são aproximações e que a pesquisa foi levantada no período de quinze anos (2000-2014) e que alguns programas começaram antes de 2000, outros após este ano e um foi iniciado em 2012. As informações obtidas deverão ser observadas de acordo com a tabela que apresenta o perfil dos PPGE/NE em Política e Gestão da Educação.

Neste levantamento, colhemos informações referentes à quantidade de publicações por PPGE. Assim, a Figura 28 mostra quantitativamente o número de publicações entre 2000 e 2014. Como ressaltado na seção anterior, observa-se que os programas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) têm seu início nos anos de 2011 e 2012, respectivamente, e ambos com Conceito 3 na avaliação da CAPES. Vale lembrar que os referidos cursos possuem apenas o Mestrado em Educação. Estes programas têm uma concentração de publicação com uma média de publicações de 8,8 (UEFS) e 9,7 (UESB). Foram consideradas as médias de publicações de 2011 até 2014 para UEFS e de 2012 a 2014 para a UESB. Se fizermos uma média por ano do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão, considerando os anos de 2000 a 2014, o resultado seria de 0,71 publicação por ano, tendo em vista que a fundação do PPGE da UFMA foi iniciada em 1988.

Figura 28 - Quantidades de publicação por PPGE no Nordeste.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No caso do PPGE/UFS, com início 1998, e maior publicadora de artigos científicos, considerando o período em tela, temos uma média de publicações de 15,1 artigos por ano. Já o PPGE/UFRN, conceito 5 pela CAPES, tem uma média de publicações em periódicos científicos de 5,2 por ano. O PPGE/UFC, segundo maior publicador de artigos em periódicos científicos, tem uma média de 9,4 artigo por ano. Na Tabela 50, tem-se os números reais para consulta.

Para o cálculo da média de publicações utilizamos a média aritmética que é a soma de publicações dividido pelo número de pesquisadores ou o total de publicações divididos por ano. Repetimos isso para a sessão de capítulos de livros e livros publicados ou organizados. Tomando como base os 14 anos entre os anos de 2000 a 2014, e pegando por exemplo o PPGE da UFS temos o seguinte $226 / 15 = 15,1$ artigos publicados por ano e uma média de 20,5 por pesquisador ($226 / 11 = 20,5$). O cálculo varia de acordo com o ano de abertura do programa de pós-graduação, sendo desconsiderados os anos anteriores a 2000.

Tabela 50 - Número de publicações de Artigos por Programa

PROGRAMAS (Conceito CAPES)	Nº PUBLICAÇÕES	MÉDIA DE PUBLICAÇÕES POR PESQUISADOR	MÉDIA DE PUBLICAÇÕES POR ANO
PPGE UFS (4)	226	20,5	15,1
PPGE UFC (4)	141	17,7	9,4
PPGE UFPE (4)	111	13,9	7,4
PPGE UFBA (4)	91	13	6,1
PPGE UNEB (4)	88	11	6,3
PPGE UFPB (4)	82	7,4	5,4
PPGE UFRN (5)	79	13,2	5,2
PPGE UFAL (4)	71	7,1	5,1
PPGE UECE (4)	45	11,2	3,7
PPGE UEFS (3)	35	5,8	8,7
PPGE UESB (3)	29	4,8	9,7
PPGE UFPI (4)	29	4,1	1,9
PPGE UFMA (3)	10	2,5	0,7

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Estes dados foram levantados apenas com as informações das publicações de artigos científicos, com base nos dados extraídos, com o uso do DATAVIEW, a partir do número de publicações de cada pesquisador do PPGE/NE.

Quando tratamos de redes de colaboração entre os PPGE, temos os resultados, a seguir, que mostram a relação entre todos os programas. Percebem-se relações entre e intra programas, ou seja, há uma rede de colaboração dentro do próprio programa e também com os demais programas, sem haver uma centralidade. Este resultado é demonstrado a partir da interação entre pesquisadores dos programas, a qual é muito intensa e equilibrada.

Para Sander (2007), os estudos da Política e a Gestão da Educação vem ocupando lugar de destaque na produção científica, tanto em nível quantitativo quanto qualitativamente, principalmente quando consultados em bancos de teses e dissertações da CAPES e da ANPEd. Todavia, o autor constata a pouca literatura na área de Educação que se debruce sobre este cenário, pois “faltam dados científicos para comprovar o nível de melhoria da qualidade da produção acadêmica na área, mas as evidências da prática sugerem que temos um longo caminho a percorrer para darmos um novo salto de qualidade na produção intelectual” (SANDER, 2007, p. 239).

Nesta direção, Santos (2008) evidencia em sua tese de doutorado como este processo de consolidação tem se dado no decorrer de sua institucionalização enquanto campo científico, que discutiremos com mais detalhes no Capítulo seguinte:

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, p. 17)

Por outro lado, Souza (2003, p. 16) realça os problemas apresentados pelo campo da Política e Gestão da Educação: i) pouco conhecimento acumulado na área e a necessidade de um programa de pesquisa para as políticas educacionais; ii) predominância de estudos setoriais, ou seja, estudos de caso com reduzido impacto na produção científica que, para a autora, são decorrentes da expansão do campo, principalmente, enquanto disciplina nos cursos universitários brasileiros, com perfil mais voltado para áreas temáticas diversas, do que em grupos de pesquisa; e, por fim, iii) forte proximidade do campo com órgãos governamentais, que vem definindo, sobremaneira, a própria agenda de pesquisa do campo.

É desta forma que o campo universitário, sob a forte influência do campo político, reproduz em sua estrutura um campo do poder com ação própria de seleção, que procura inculcar em seus agentes suas regras. Contudo, “é na verdade no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais que são constitutivas do campo do poder” (BOURDIEU, 2011, p. 70).

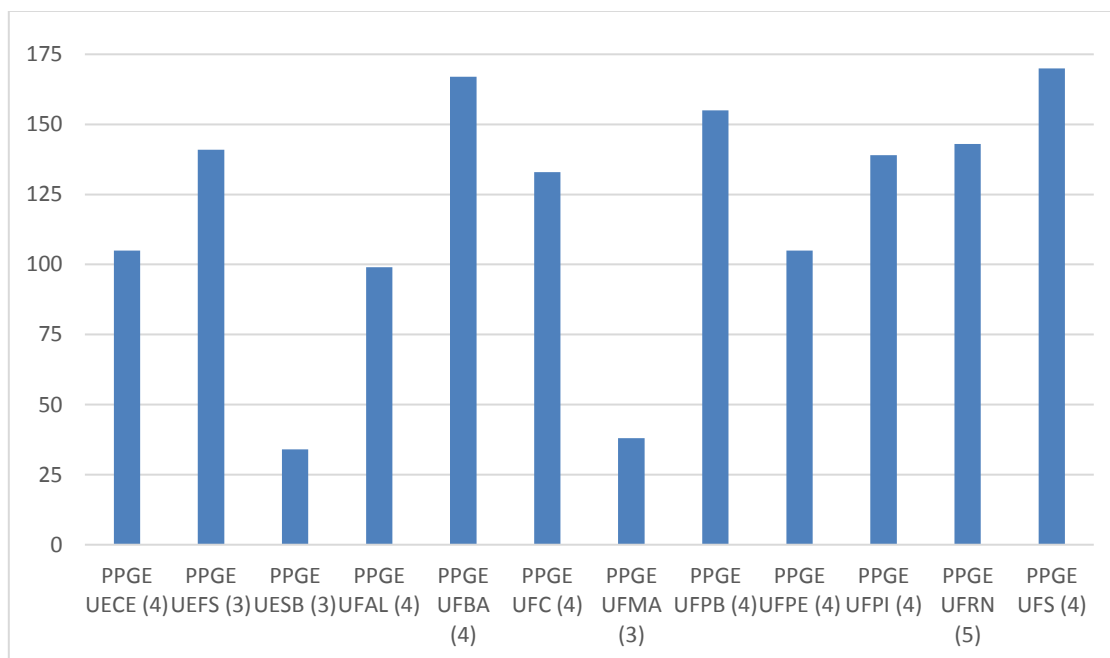
Tais relações, como podemos observar na Figura 29, são intra e entre programas. Além disso, é possível verificar as interações entre os membros pesquisadores dentro do próprio programa e entre os demais pesquisadores das outras universidades, o que significa que os programas não trabalham de forma isolada, mas de forma colaborativa, o que resulta que todos os programas conversam entre si.

7.2.2.2 Análise das publicações de capítulos de livro por PPGE

Esta análise é semelhante à anterior. Mas, para tal, foram utilizadas informações levantadas, a partir do DATAVIEW, das publicações de capítulos de livros. Seguimos os mesmos fundamentos da seção anterior para mensurar as médias de publicações. Na figura a seguir, mostramos o total de publicações de capítulos de livros, retirado a partir da publicação pelos pesquisadores.

Na Figura 30, o maior publicador de capítulos de livros foi o PPGE/UFS, conceito 4 pela CAPES, que teve uma média de publicação de 11,3 capítulos de livros, seguido pela PPGE/UFBA, com 11,1 publicações por ano. À parte, temos a PPGE/UESB, com uma média de 11,3 publicações por ano (mas com menor média de publicação por pesquisador) e PPGE/UEFS, com um média de 35,2 publicações por ano. Mais uma vez, a PPGE/UFMA tem um dos piores índices de média por ano. Iniciado em 1988, este PPGE publicou em torno de 2,5 capítulos de livro por ano, tomando-se como referência os anos 2000 a 2014.

Figura 30 - Quantidade de publicação de capítulos de livros por PPGE



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A Tabela 51 apresenta os PPGE e suas posições em ordem decrescente em relação ao total de publicações para consulta.

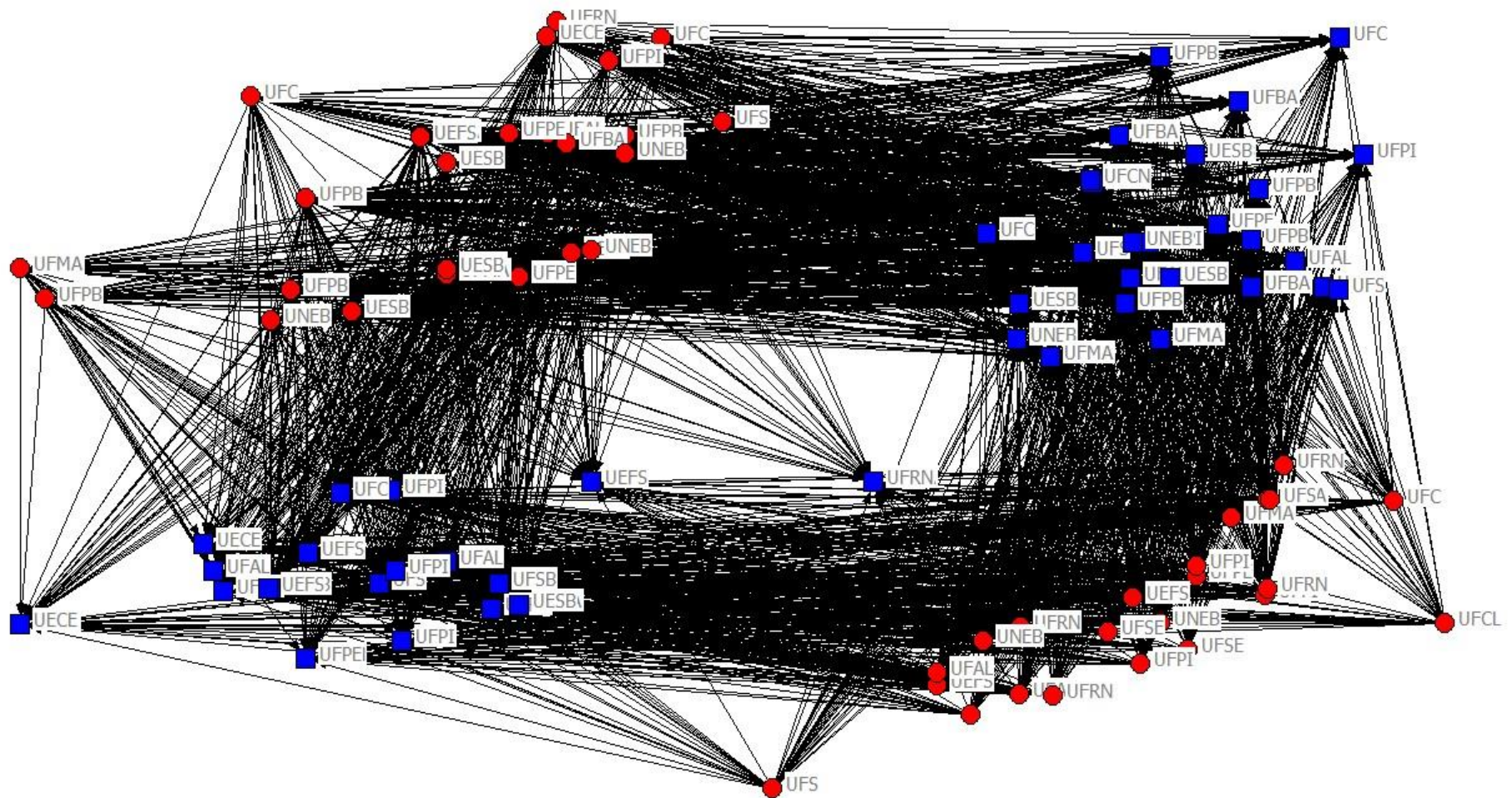
Tabela 51 - Número de publicações de capítulos de livro por Programa

IES (CAPES)	Nº PUBLICAÇÕES	MÉDIA DE PUBLICAÇÕES POR PESQUISADOR	MÉDIA DE PUBLICAÇÕES POR ANO
PPGE UFS (4)	170	15,4	11,3
PPGE UFBA (4)	167	23,9	11,1
PPGE UFPB (4)	155	15,5	10,3
PPGE UFRN (5)	143	23,8	9,5
PPGE UEFS (3)	141	23,5	35,2
PPGE UFPI (4)	139	19,8	9,2
PPGE UFC (4)	133	16,7	8,9
PPGE UFPE (4)	105	13,1	7
PPGE UECE (4)	105	26,2	8,7
PPGE UFAL (4)	99	9,9	7,1
PPGE UNEB (4)	91	11,3	6,5
PPGE UFMA (3)	38	9,5	2,5
PPGE UESB (3)	34	5,7	11,3

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quando tratamos de redes de colaboração entre os PPGE, temos os resultados a seguir, expressos pela Figura 31, que mostram a relação entre todos os programas. Constatam-se relações entre e intra programas, ou seja, há uma rede de colaboração dentro do próprio programa e também com os demais programas de forma muito intensa, até mais que a relação entre os pesquisadores que colaboram na publicação de artigos científicos. Verifica-se, ainda, que todos os programas colaboram entre si igualmente como na publicação de artigos em periódicos científicos. A intensidade se deve ao número de publicação de capítulos de livros, onde a contribuição entre autores é maior que a quantidade de artigos científicos.

Figura 31 - Rede de colaboração entre PPGE na publicação de capítulos de livros



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

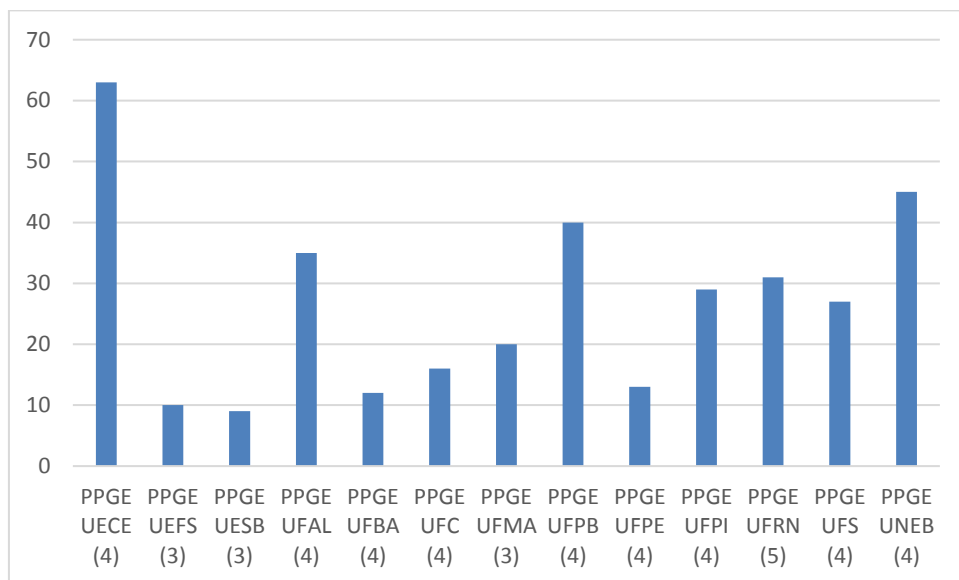
Estas relações são reflexo do comportamento dos atores. Nota-se que, no caso de capítulos de livros, além de uma maior quantidade em relação a publicações de artigos em periódicos científicos, tem-se uma troca de conhecimento muito maior entre os PPGE/NE, visto que são organizados na forma de coletâneas, o que permite que haja maior interação, com convites para publicação. Isso significa que o conhecimento não está dentro de um programa ou outro, mas está circulando em toda a comunidade científica, principalmente, dentro do campo da Política e Gestão da Educação. Esta interação forte, embora tenha sua estrutura semelhante à da rede dos artigos, revela que os programas estão em constante diálogo, o que comprova exatamente o que foi dito anteriormente.

7.2.2.3 Redes de colaboração entre os PPGE na publicação de livros.

Nesta parte do trabalho, mensuramos as publicações de livros por PPGE. Em termos quantitativos, a Tabela 52 mostra o número de publicações entre os anos de 2000 e 2014, com exceção das universidades cujos programas são novos como já mencionado anteriormente. Quanto à média de publicação ao ano, temos os seguintes resultados: o PPGE da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com 63 publicações, teve uma média de 4,5 publicações por ano.

O PPGE da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que vem apresentando um dos menores indicadores de produção nas últimas análises, aparece com uma média de 1,4 publicações por ano. Analisando os dados do PPGE da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), conceito 5 da CAPES, observa-se uma média de 2,1 publicações por ano. Enquanto isso, os programas com menor tempo de abertura têm uma média de 2,5, para a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e de 3 por ano, para a Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB). A média corresponde aos anos de 2011 a 2014 para a UEFS e 2012 a 2014 para a UESB.

Figura 32 - Publicação de capítulos de livros por PPGE



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 52 - PPGE com maior número de publicação de livros

PPGE (CAPES)	Nº PUBLICAÇÕES	MÉDIA DE PUBLICAÇÕES POR PESQUISADOR	MÉDIA DE PUBLICAÇÕES POR ANO
PPGE UECE (4)	63	15,7	5,2
PPGE UNEB (4)	45	5,6	3,2
PPGE UFPB (4)	40	4	2,7
PPGE UFAL (4)	35	3,5	2,5
PPGE UFRN (5)	31	5,2	2,1
PPGE UFPI (4)	29	4,1	1,9
PPGE UFS (4)	27	2,4	1,8
PPGE UFMA (3)	20	5	1,3
PPGE UFC (4)	16	2	1,1
PPGE UFPE (4)	13	1,6	0,9
PPGE UFBA (4)	12	1,7	0,8
PPGE UEFS (3)	10	1,7	2,5
PPGE UESB (3)	9	1,5	3

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Diferente da rede de colaboração entre PPGE, na colaboração de artigos e da rede de colaboração de publicação de capítulos de livros, a publicação de livros é resumida entre as Universidades. As relações, na maioria das vezes, são apenas de um para um. Neste modelo, verificamos uma relação de contribuição de um para quatro e de colaborador por três e quatro.

É importante salientar que estes números não são absolutos, visto que, na coleta efetuada pelo ScripLattes, algum tipo de inconsistência das informações pode levar a um número não tão exato. Aqui apenas para uma breve constatação, pois, mesmo pequenas inconsistências não alteram as políticas públicas de pós-graduação que poderão ser implementadas para melhorar o conceito CAPES ou outros dispositivos de melhoria do programa.

Assim, tem-se os seguintes números gerais e, em destaque, os programas da UEFS e UESB, que são os mais novos.

Tabela 53 - Resultados totais de publicação por PPGE

IES (Capes)	Artigos	Capítulos de Livros	Livros	Total de Publicações	Média por ano
PPGE UFS (4)	226	170	27	423	30,2
PPGE UFC (4)	141	133	16	290	20,7
PPGE UFPB (4)	82	155	40	277	19,8
PPGE UFBA (4)	91	167	12	270	19,3
PPGE UFRN (5)	79	143	31	253	18,1
PPGE UFPE (4)	111	105	13	229	16,3
PPGE UNEB (4)	88	91	45	224	16
PPGE UECE (4)	45	105	63	213	15,2
PPGE UFAL (4)	71	99	35	205	14,64
PPGE UFPI (4)	29	139	29	197	14,1
PPGE UEFS (3)	35	141	10	186	46,5
PPGE UESB (3)	29	34	9	72	24
PPGE UFMA (3)	10	38	20	68	4,85

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A Tabela 54 apresenta os resultados totais de publicações por pesquisador. Para uma melhor análise, disponibilizou-se, também, as informações referentes ao programa que cada ator participa.

Nela podemos observar os pesquisadores que mais publicaram no período de 2000 a 2014. Este levantamento foi feito a partir da utilização dos dados levantados pelo scripLattes e depois tratados por meio do Dataview. Os números refletem o que está sendo registrado no currículo Lattes de cada pesquisador e podem sofrer variações decorrentes das atualizações no currículo ou até mesmo da falta de critérios na hora de preenchê-los, uma dificuldade percebida em vários pesquisadores.

Tabela 54 - Resultados totais de Publicações por pesquisador em cada PPGE

INFORMAÇÕES DOS PESQUISADORES			PUBLICAÇÕES			
PESQUISADOR	UF	IES	ARTIGOS	CAPÍTULOS DE LIVROS	LIVROS	TOTAL
CRUZ, M.H.S.	SE	UFS	62	54	14	130
TENORIO, R.M.	BA	UFBA	26	90	2	118
VIEIRA, S.L.	CE	UECE	24	44	46	114
FREITAG, R.M.K.	SE	UFS	68	20	9	97
ANDRIOLA, W.B.	CE	UFC	50	31	0	81
AGUIAR, M.A.S.	PE	UFPE	24	33	20	77
FIALHO, N.H.	BA	UNEB	28	23	23	74
LIMA, M.A.M.	CE	UFC	27	39	7	73
CABRAL NETO, A.	RN	UFRN	19	37	8	64
CASTRO, A.M.D.A.	RN	UFRN	22	29	6	57
OLIVEIRA, R.	PE	UFPE	34	15	3	52
MOURA, D.H.	RN	UFRN	27	17	5	49
DIOGENES, E.M.N.	AL	UFAL	11	26	10	47
NUNES, J.B.C.	CE	UECE	0	37	10	47
MAGALHAES JUNIOR, A.G.	CE	UECE	14	24	5	43
ADAD, S.J.H.C.	PI	UFPI	14	22	5	41
RODRIGUES, J.M.C.	PB	UFPB	4	25	12	41
SILVA, A.F.	PB	UFPB	17	20	4	41
TROMPIERI FILHO, N.	CE	UFC	32	9	0	41
ZENAIDE, M.N.T.	PB	UFPB	2	20	18	40
AZEVEDO, J.M.L.	PE	UFPE	20	16	3	39
CEA, G.S.S.	AL	UFAL	18	18	3	39
VERHINE, R.E.	BA	UFBA	23	16	0	39
DIAS, A.A.	PB	UFPB	12	18	8	38
FERRO, M.A.B.	PI	UFPI	3	31	3	37
NASCIMENTO, I.V.	MA	UFMA	5	22	10	37
BOMFIM, M.C.A.	PI	UFPI	4	21	9	34
PRADO, E.C.	AL	UFAL	15	11	8	34
NASCIMENTO, A.D.	BA	UNEB	7	20	6	33
PEREIRA, M.Z.C.	PB	UFPB	14	19	0	33
FRANCA, M.	RN	UFRN	8	17	7	32
VIANA, T.V.	CE	UFC	8	18	6	32
MARQUES, L.R.	PE	UFPE	19	9	3	31
SILVA, V.A.	SE	UFS	10	16	5	31
BOMFIM, N.R.	BA	UNEB	21	7	2	30
JESUS, S.M.S.A.	SE	UFS	4	20	6	30
SALES, L.C.	PI	UFPI	9	16	5	30
BERTOLDO, M.E.L.	AL	UFAL	11	10	8	29
LOPES, A.P.C.	PI	UFPI	0	27	2	29

TEIXEIRA, A.M.F.	SE	UFS	13	14	2	29
CARDOZO, M.J.P.B.	MA	UFMA	3	19	6	28
CRUZ, R.E.	PI	UFPI	13	9	6	28
NOVAES, I.L.	BA	UNEB	6	11	11	28
ROMAO, E.S.	SE	UFS	11	14	3	28
BOTLER, A.M.H.	PE	UFPE	17	10	0	27
CUNHA, M.C.	BA	UFBA	17	10	0	27
FERREIRA, R.A.	BA	UFBA	8	15	4	27
MARCHELLI, P.S.	SE	UFS	21	6	0	27
BRETAS, S.A.	SE	UFS	11	13	2	26
CIASCA, M.I.F.L.	CE	UFC	11	12	3	26
SOUSA JUNIOR, L.	PB	UFPB	6	18	2	26
DIAS, A.F.	SE	UFS	18	5	2	25
CAVALCANTE, L.O.H.	BA	UEFS	11	11	2	24
GOMES, A.M.	PE	UFPE	14	8	2	24
ROSA, D.L.	BA	UFBA	13	9	0	22
PEREIRA, A.C.	BA	UESB	15	4	2	21
ARAGAO, J.W.M.	BA	UFBA	4	13	3	20
ANDRADE, E.F.	PE	UFPE	14	5	0	19
BORGES, M.C.A.	PB	UFPB	8	11	0	19
LEITE, R.H.	CE	UFC	9	10	0	19
LIMA, F.C.S.	MA	UFMA	2	13	4	19
LORDELO, J.A.C.	BA	UFBA	0	14	5	19
PORTO, R.C.C.	PB	UFPB	9	6	4	19
SILVA, A.A.	BA	UEFS	12	5	2	19
ARAUJO, F.M.L.	CE	UECE	7	9	2	18
NUNES, E.J.F.	BA	UNEB	4	10	4	18
SANTOS, A.L.F.	PE	UFPE	7	9	2	18
FREITAS, M.L.Q.	AL	UFAL	7	2	8	17
SILVA, R.B.	BA	UNEB	11	4	2	17
CAVALCANTE, M.S.A.O.	AL	UFAL	5	5	6	16
FERNANDES, A.M.D.	PB	UFPB	10	6	0	16
PEREIRA, S.M.C.	BA	UESB	4	9	3	16
QUEIROZ, M.A.	RN	UFRN	3	10	3	16
FERRARO JUNIOR, L.A.	BA	UEFS	0	13	2	15
MARQUES, C.A.	CE	UFC	4	11	0	15
ARAGAO, W.H.	PB	UFPB	2	12	0	14
MORORO, L.P.	BA	UESB	4	10	0	14
MUTIM, A.L.B.	BA	UNEB	7	6	0	13
TRINCHAO, G.M.C.	BA	UEFS	5	6	2	13
LARANJEIRA, D.H.P.	BA	UEFS	3	7	2	12
SCHMITZ, H.	SE	UFS	4	8	0	12
NUNES, C.P.	BA	UESB	2	9	0	11

SILVA, F.P.S.	BA	UNEB	4	2	3	9
GARCIA, L.T.S.	RN	UFRN	0	5	2	7
OLIVEIRA, J.M.A.	SE	UFS	4	3	0	7
SANTOS, I.M.	AL	UFAL	4	2	0	6
LUSTOSA, A.V.M.F.	PI	UFPI	0	4	0	4
MUSSI, A.A.	BA	UEFS	4	0	0	4
SALES, S.C.F.	BA	UESB	2	2	0	4
BONFIM, M.N.B.	MA	UFMA	0	3	0	3
BRANDAO, I.C.J.	BA	UESB	2	0	0	2
MEDEIROS, A.P.	CE	UFC	0	0	0	0
MELO, K.M.S.	AL	UFAL	0	0	0	0
OLIVEIRA, A.P.	AL	UFAL	0	0	0	0
SILVA, S.R.P.	AL	UFAL	0	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Analisar o campo da Política e Gestão da Educação nos PPGE/NE é compreender o espaço onde as lutas pela autoridade científica são travadas em busca de um capital específico em jogo, possui suas especificidades e interesses, espaços próprios de divulgação e comunicação e epistemologias distintas que vem sendo constituído no processo de em que o campo se fortalece e institucionaliza com a formação de linhas e grupos de pesquisa e o constante debate nas associações nacionais de pesquisa. Para Bourdieu (2011, p. 70), investigar a essência de um determinado campo, a análise de sua história e a trajetória de seus agentes, é colocar em evidência os “[...] produtores e as obras por eles produzidas e não como geralmente se julga, reduzir ou destruir”, como abordaremos com mais detalhes no Capítulo 8.

CAPÍTULO 8

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

A escuta sensível, o olhar sensível... foram posições assumidas para compreender vozes, ecos e silêncio dos pesquisadores entrevistados. Deste modo, para o desenvolvimento do estudo das elites, inicialmente, tornou-se necessário reconhecer os agentes acadêmicos, historicamente situados, enquanto detentores de valores específicos e com interesses, socialmente definidos, no campo da Política e Gestão da Educação do Nordeste do Brasil, no qual foi possível desvelar as estratégias para a produção do conhecimento científico, a formação do campo e o interesse particular dos agentes pelos objetos de estudo.

Evidenciamos, também, a posição das elites acadêmicas no espaço de produção do conhecimento em Política e Gestão da Educação nos PPGE/NE, suas estratégias de formação – individuais e de grupo – de organização e de estabelecimento da agenda de produção científica.

8.1 ESTRATÉGIAS E FORMAÇÃO DE ELITES ACADÊMICAS NOS ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

8.1.1 Caracterização dos PPGE/NE e das Linhas de Pesquisa em Política e Gestão da Educação

O Nordeste é a terceira maior região do Brasil. Seus nove estados - Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe - ocupam 28% do território nacional, e, por razões históricas, não tiveram acesso igualitário aos benefícios do crescimento econômico brasileiro ocorrido no século XX, como em outras regiões, o que pode explicar o tímido desenvolvimento de seus centros de pesquisas (BRASIL, 2007).

Na década de 1970, Florestan Fernandes aludia que a pouca tradição intelectual e a baixa experiência universitária no Brasil, decorrentes do modelo de implantação de universidade,

contribuíram para intensificar o que chamamos hoje de assimetrias regionais, visto que as flutuações regionais e os interesses de classe têm demonstrando uma acentuada

[...] concentração regional de riquezas [condicionada por] uma ampla e perigosa concentração institucional dos recursos educacionais e que essa concentração é agravada pela migração de cérebros dentro do País, já que as regiões mais pobres não conseguem reter os profissionais de nível superior formados por meio de seus próprios recursos materiais e humanos. (FERNANDES, 1979, p. 49)

Esta concentração apontada por Florestan Fernandes tem se tornado uma luta constante de instituições e pesquisadores da região Nordeste em se firmar / se protagonizar nos espaços brasileiros de produção científica, não só no campo da Política e Gestão da Educação, mas também enquanto produtora legítima de conhecimento na pós-graduação, tendo em vista que a dimensão política e histórica dos processos educativos e identitários são constituintes das diferenças históricas e sociais, frutos de relações de poder e dominação.

O professor Milton Santos, ao publicar, na década de 1980, o trabalho “Por uma geografia nova”, oferece-nos indícios desta discussão no meio acadêmico, no momento em que coloca em evidência as assimetrias regionais:

O território é imutável em seus limites, uma linha traçada de comum acordo ou pela fora. Este território não tem forçosamente a mesma extensão através da história. Mas em um dado momento ele representa um dado fixo. Ele se chama espaço logo que encarado segundo a sucessão histórica de situações de ocupação efetiva por um povo inclusive a situação atual como resultado da ação de um povo, do trabalho de um povo, resultado do trabalho realizado segundo as regras fundamentais do modo de produção adotado e que o poder soberano torna em seguida coercitivas. O uso deste poder que, de resto, determina os tipos de relações entre as classes sociais e as formas de ocupação do território (SANTOS, 1986, p. 189)

Reflexões críticas neste sentido, principalmente, sobre a ideia de “região”³⁴, também podem ser encontradas em “O poder simbólico”, de Pierre Bourdieu, no momento em que o autor busca compreender os processos identitários e suas representações como expressão do poder simbólico e de luta, isto é, a lógica simbólica que implica – não apenas ser diferente –

³⁴ A etimologia da palavra região (*regio*) conduz ao princípio da di-visão, ato mágico, quer dizer, propriamente social, de *diacrisis*, que introduz por *decreto* uma descontinuidade decisória na continuidade natural (não só entre as regiões do espaço, mas também entre as idades, os sexos, etc.). *Regere fines*, o ato que consiste em “traçar as fronteiras em linhas retas”, em separar “o interior do exterior, o reino do sagrado do reino do profano, o território nacional do território estrangeiro”, é um ato *religioso* realizado pela personagem investida da mais alta autoridade, o *rex*, encarregado de *regere sacra*, de fixar as regras que trazem à existência aquilo por elas prescrito, de falar com autoridade, de pré-dizer no sentido de chamar ao ser, por um dizer executório, o que se diz, de fazer sobrevir o porvir enunciado. (BOURDIEU, 2010, p. 113-114)

mas, ser uma diferença dentro de possibilidades reais oficialmente garantidas, jurídica e politicamente.

Cada um está de acordo em notar que as “regiões” delimitadas em função dos diferentes critérios concebíveis (língua, *habitat*, tamanho da terra, etc.) nunca coincidem perfeitamente. Mas não é tudo: a “realidade”, neste caso, é social de parte a parte e as classificações mais “naturais” apoiam-se em características que nada tem de natural e que são, em grande parte, produto de uma imposição arbitrária, quer dizer, de um estado anterior da relação de forças no campo das lutas pela delimitação legítima. A fronteira, esse produto de um ato jurídico de delimitação, produz a diferença cultural do mesmo modo que é produto desta: basta pensar na ação do sistema escolar em matéria de língua para ver que a vontade política pode desfazer o que a história tinha feito. (BOURDIEU, 2010, p. 115)

A ideia de “região” vai além da noção de “espaço”. Para sua compreensão, é necessário observar o “tempo” e a “ação histórica” de seus agentes. A “região” passa, assim, a ser produto de modificações políticas e sociais que legitimam a sua própria existência, permeado por um discurso performático “que tem em vista impor como legítima uma nova definição das fronteiras e dar a conhecer e fazer reconhecer a região assim delimitada – e, como tal, desconhecida – contra a definição dominante, portanto reconhecida e legítima, que a ignora” (BOURDIEU, 2010, p. 116).

Com efeito, o que nelas [nas lutas] está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo social [e regional] através dos princípios de di-visão que, quando se impõem ao conjunto de grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo (BOURDIEU, 2010, p. 113)

Desta forma, como compreender o incremento da pesquisa e pós-graduação no Nordeste do Brasil? Quais as ações desenvolvidas pelos PPGE para equalizar as assimetrias (intra)regionais e impulsionar a produção científica no campo da Política e Gestão da Educação se o expressivo desequilíbrio da pós-graduação entre as regiões e os estados brasileiros é fruto da ausência de políticas efetivas em um cenário desigual e injusto, por força do modelo de desenvolvimento econômico e social implantado? Assim, se não for efetivada uma ação governamental para fazer frente a tais desequilíbrios, esse fosso acadêmico deve aprofundar-se cada vez mais frente às ditas “ilhas de excelência” (RAMALHO; MADEIRA, 2005).

A pós-graduação se constitui o lócus privilegiado para a produção e difusão do conhecimento, que encontra, nas linhas de pesquisas, o espaço ideal para expressar a identidade dos programas, suas intenções e o interesse pelos objetos de estudo. Importante lembrar que a formação das linhas e grupos de pesquisas foi recomendação da CAPES, a partir das avaliações

ocorridas em 1998, em substituição às, então, áreas de concentração. Segundo dados da CAPES (2013), a região Nordeste do Brasil é composta atualmente por treze programas de pós-graduação em Educação, sendo que quatro estão no Estado da Bahia e dois no Estado do Ceará, cabendo aos demais Estados apenas um programa. A avaliação trienal de 2013 reforça um cenário de poucas mudanças: dos programas avaliados, nove possuem o conceito CAPES 4, três programas de mestrado com CAPES 3 e apenas um programa com conceito CAPES 5. Vale lembrar que, destes programas, quatro foram criados durante a década de 1970, período em que se deu o processo de institucionalização do pós-graduação brasileira.

As informações presentes no Quadro 12 referem-se aos PPGE da região Nordeste do Brasil e foram baseadas nos relatórios disponíveis na Plataforma Sucupira³⁵, com o objetivo de identificar em que medida os programas têm contemplado, em suas propostas, as demandas impostas pelas Linhas Política e Gestão da Educação. Tomaram-se, como base, os seguintes indicadores referentes ao ano de 2014: i) histórico, contextualização e objetivos dos programas; ii) solidariedade, nucleação e visibilidade; e, iii) autoavaliação (perspectivas de evolução e tendência).

Quadro 12 – Propostas das Linhas de Política e Gestão da Educação no Nordeste

F	IES	PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO (<i>stricto sensu</i>)	Nível	ANO DE INÍCIO		Linhas de Pesquisa - Política e Gestão da Educação
				M	D	
AL	UFAL	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	M/D	2001	2010	História e Política da Educação
	<p>PROPOSTA DA LINHA: estudo das teorias sobre a História da Educação e o Estado moderno e suas repercussões no campo das políticas educacionais do cenário brasileiro e alagoano, bem como suas implicações para a prática e a formação docente, a partir dos temas da análise dos discursos de sustentação das referidas políticas; os impactos do ajuste neoliberal sobre o ensino superior; trabalho e educação no Brasil e no Nordeste; políticas curriculares nacionais e locais e impactos na profissão docente; Educação de Jovens e Adultos.</p>					
BA	UFBA	EDUCAÇÃO	M/D	1971	1992	Políticas e Gestão da Educação
	<p>PROPOSTA DA LINHA: desenvolvimento de estudos, pesquisas e projetos sobre política - incluindo as políticas públicas - planejamento, gestão, financiamento e avaliação da educação básica e superior dos sistemas de ensino presencial e a distância, tanto no nível dos sistemas quanto no nível das instituições de ensino.</p>					

³⁵ É uma ferramenta importante para coletar informações, realizar análises e avaliações, base de referência do SNPG. A Plataforma disponibiliza, em tempo real e com transparência, informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965, como discutido no Capítulo 4. (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>>. Acesso em: 22 de outubro de 2015).

	UNEB	EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	M/D	2001	2010	Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável
	<p>PROPOSTA DA LINHA: estudo dos processos educativos e dos fenômenos implicados na relação educação-gestão-desenvolvimento, com ênfase nas problemáticas contemporâneas vivenciadas pelas diferentes comunidades e regiões. Analisa as características socioeconômicas, político-culturais e educacionais da realidade local/regional dos municípios sede da UNEB e seus entornos, buscando explicar as determinações do processo educativo na formulação e a avaliação de políticas públicas.</p>					
	UEFS	EDUCAÇÃO	M	2011	-	Políticas Educacionais, História e Sociedade
	<p>PROPOSTA DA LINHA: busca explorar as interfaces conceituais e analíticas do passado e do presente em torno das lógicas, sentidos e dinâmicas que dão feições à educação. Nesse universo, situamos as pesquisas que se voltam para a apreensão das dinâmicas sócio educacionais, as políticas e as trajetórias de organização e fazeres da educação, na linha tênue entre as continuidades e as rupturas com os modos e condições de ser e de existir dos atores sociais e das instituições.</p>					
	UESB	EDUCAÇÃO	M	2012	-	Políticas Públicas e Gestão da Educação
	<p>PROPOSTA DA LINHA: planejamento e avaliação de políticas públicas da educação no contexto da educação básica e do ensino superior. Gestão educacional e políticas de formação docente.</p>					
	UFC	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	M/D	1977	1994	Avaliação Educacional
	<p>PROPOSTA DA LINHA: envolve uma preocupação com os fundamentos e práticas de avaliação, que se articulam com três áreas temáticas: Avaliação da Aprendizagem, Avaliação de Instituições escolares e Avaliação de Políticas públicas. Investiga o desenvolvimento e/ou criação de modelos em avaliação e instrumentos de medidas para uso em sala de aula, em projetos e em sistemas educacionais, comportando projetos de investigação sobre os procedimentos de avaliação do ensino fundamental e médio, programas especiais de avaliação institucional, objetivando, em particular, contribuir para a definição e ampliação de instrumentos capazes de avaliar o desempenho das instituições de ensino superior; ocupa-se ainda, com a concepção de estratégias de acompanhamento de políticas sociais de espectro mais amplo.</p>					
CE	UECE	EDUCAÇÃO	M	2003	-	Política Educacional, Formação e Cultura Docente
	<p>PROPOSTA DA LINHA: estudos e pesquisas sobre dimensões históricas e contemporâneas da articulação entre formação docente e políticas educacionais. A partir deste foco, procura-se compreender as questões centrais do debate sobre o tema, focalizando as ações do Poder Público, a gestão educacional e escolar, os sistemas de avaliação, as tecnologias educacionais e a educação a distância. A política educacional é situada como dimensão da política pública, sendo analisada numa perspectiva global, regional, nacional e local. Neste contexto, são consideradas as políticas internacionais e nacionais de educação e os desafios que estas impõem para a formação de professores, em particular no Brasil e no Ceará.</p>					
	UFMA	EDUCAÇÃO	M	1988	-	Estado e Gestão Educacional
MA	<p>PROPOSTA DA LINHA: prioriza investigações que permitam apreender as relações que se estabelecem entre o Estado e a Sociedade, no que diz respeito à definição de políticas educacionais e ao processo de organização e funcionamento das redes municipal e estadual de Ensino Fundamental, Médio e Superior avaliando a pertinência dessas políticas face às demandas sociais e às ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelas universidades, redes públicas de educação básica nos diversos níveis e modalidades, inclusive na educação superior destacando-se a autonomia universitária e a inter-relação ensino, pesquisa e extensão no âmbito das IES públicas e privadas</p>					
PB	UFPB	EDUCAÇÃO	M/D	1977	2003	Políticas Educacionais

	PROPOSTA DA LINHA: perspectivas de análise sobre Estado e Sociedade. Políticas e práticas sociais, educativas e escolares. Políticas de gestão, participação e controle social na educação. Políticas de formação de professores, de financiamento e de avaliação da educação.					
PE	UFPE	EDUCAÇÃO	M/D	1978	2002	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação
	PROPOSTA DA LINHA: compreende estudos que buscam apreender a atuação do Estado e das distintas esferas governamentais no setor da educação e suas repercussões no planejamento e na gestão dos diferentes níveis dos sistemas de ensino e nas formas de manifestação em planos, programas e projetos.					
PI	UFPI	EDUCAÇÃO	M	1991	-	Educação, movimentos sociais e políticas públicas
	PROPOSTA DA LINHA: desenvolve análises sobre processos educativos ocorridos nas práticas dos movimentos sociais, em busca da construção da cidadania. Estuda, ainda, a relação dos movimentos sociais com o Estado (políticas públicas) e com o conjunto da sociedade, em particular as ONGs, principalmente, nas lutas em prol da escola pública e gratuita.					
RN	UFRN	EDUCAÇÃO	M/D	1978	1994	Política e Práxis da Educação
	PROPOSTA DA LINHA: desenvolve estudos e pesquisas numa perspectiva crítica e contextualizada, sobre as políticas de educação básica e superior, contemplando os eixos: educação e trabalho; gestão e financiamento; políticas de formação de professores e gestores.					
SE	UFS	EDUCAÇÃO	M/D	1994	2008	História, Política e Sociedade
	PROPOSTA DA LINHA: expõe como foco central da sua atenção os estudos sobre História, Sociologia e Filosofia da Educação, a partir dos intelectuais, das instituições educacionais, das práticas escolares e do pensamento educacional. Investiga também as práticas de periodização dos estudos de História da Educação Brasileira, o lócus dessa produção, o amparo institucional que tal produção recebe, as iniciativas individuais e as filiações teóricas. A linha busca a elucidação do(s) modo(s) pelo(s) qual(is) se pesquisa Educação no Brasil, atentando para as interrogações feitas às fontes e os modos de explicar as práticas educacionais que daí decorrem.					

Fonte: Elaborado com base na Plataforma Sucupira (2014).

Além disso, ainda segundo os dados disponibilizados pela Plataforma Sucupira (2014), é possível identificar, a seguir, algumas ações específicas realizadas pelos programas, mais especificamente direcionadas às Linhas de Política e Gestão da Educação, que demonstraram o seu poder de nucleação e visibilidade.

Atualmente, o PPGE/UFBA apresenta-se articulado com a RIAIPE3³⁶ – Rede Ibero Americana de Política e Investigação em Políticas Educativas -, coordenada por dois

³⁶ O Programa Marco Interuniversitário para a Equidade e a Coesão Social nas Instituições de Ensino Superior na América Latina, de acrônimo RIAIPE 3, é um projeto em desenvolvimento por um consórcio liderado pelo Prof. Doutor António Teodoro, diretor do Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (Ceief) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no âmbito do Programa Alfa III, um programa da Comissão Europeia para a cooperação exterior. É um projeto que ocorreu entre dezembro de 2010 e dezembro de 2013 e contou com o financiamento de 80% do total dos custos, cerca de 2.8 milhões de euros. (Disponível em: <<http://www.riaipe-alfa>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2015).

professores e de um “Programa Marco Interuniversitário para uma Política de Equidade e Coesão Social na Educação Superior”, em colaboração com 23 países e 30 universidades, das quais, 22 são latino-americanas e oito são europeias. A UFBA é uma das três universidades brasileiras envolvidas, por intermédio da Linha.

Os PPGE da UECE e UFPB também se têm articulados com projeto semelhante, como o RIAIPE5 – “*European and Latin American Higher Education Between Mirrors. Sustainable development, environmental protection, and intercultural dialogue*”, coordenado pela Universidade Lusófona (Portugal), com a vice coordenação da Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Honduras). O PPGE/UECE ainda tem colaborado com o “Projeto Observatório da Educação³⁷ (OBEDUC/MEC) no Maciço de Baturité/CE”, por meio de estudos quantitativos e qualitativos sobre indicadores educacionais e condições de funcionamento da gestão educacional e escolar em 15 municípios da região do Maciço de Baturité/CE.

Desde 2007, o PPGE/UFMA firmou parceria com os programas da UFBA e UFMG – PROEJA/CAPES³⁸ -, por meio do projeto de pesquisa “Escola, trabalho e cidadania: um estudo longitudinal com jovens egressos e não ingressantes de um programa de inclusão de jovens”, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento de métodos de avaliação de programas governamentais voltados para a juventude, capazes de aquilatar os efeitos da participação e das percepções dos jovens como sujeitos envolvidos na construção de suas trajetórias socioculturais, além de projetos de formação docente com Gestores da Educação de Jovens e Adultos, em intercâmbio com países, tais como Guiné-Bissau e Cabo Verde.

O PPGE/UFPE destaca-se por realizar atividades de cooperação acadêmica no âmbito da Linha com o PPGE/UFG e entre os PPGE da UFPE, UFMG e UFPA, através de dois PROCAD/CAPES³⁹, liderados por dois pesquisadores. Os dois PROCAD concluídos em 2013

³⁷ O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, a proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2015).

³⁸ O Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja) realizado pela Capes e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação tem como objetivo aumentar a produção científica e a criação de cursos na área. As propostas devem conter temas relacionados à educação profissional de jovens e adultos, como o aumento da escolaridade, a inclusão no mundo do trabalho, a capacitação, entre outros. Podem participar grupos de pesquisa de cursos recomendados pela Capes. (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2015).

³⁹ O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), visa a promover a formação de recursos humanos de alto nível, nas diversas áreas do conhecimento, através de projetos conjuntos de pesquisa de média duração. Intensificar, também, o intercâmbio científico no país, por intermédio do envolvimento de equipes acadêmicas de

foram responsáveis pela realização de seminários nacionais, como é o caso da série de Seminários sobre Educação (PROCAD-PPGE/UFPE-UFG) e da série de Colóquio sobre Trabalho, Educação e Políticas Educacionais, ambos em terceira edição. No que concerne às ações de internacionalização, têm decorrido de convênios e articulações entre pesquisadores da Linha e instituições estrangeiras. Entre elas, destacam-se as relações de intercâmbio e produção bibliográfica com a *University of Bristol*, Bristol, Grã-Bretanha, bem como a participação no projeto integrado de pesquisa, liderado pelo *Centre for Globalisation, Societies and Education da University of Bristol*.

Por sua vez, o PPGE/UFPI tem realizado ações solidárias de inserção social por meio da execução de projetos de extensão desenvolvidos pelos Núcleos de Pesquisa, com projetos de intercâmbios científicos e culturais de mestrados e doutorandos da Linha com a Universidade de Verona (Itália); políticas para formação de doutores, mestres e especialistas para os sistemas públicos de ensino do Piauí, apoio à formação continuada de docentes para os diferentes níveis de escolaridade, com reflexos na melhoria da qualidade de ensino público; inserção de professores da educação, sobretudo, das redes estadual e municipal do Piauí e do Maranhão em grupos de estudos e pesquisas, bem como a realização do II Seminário Nacional de Administração Educacional: “O Plano Nacional de Educação”, o regime de colaboração e os desafios para a gestão educacional, a organização do Encontro Estadual da ANPAE, o II Encontro do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação e a Conferência Livre CONAE⁴⁰/2014, cujo tema foi “O Plano Nacional de Educação, Regime de colaboração e os desafios para a Gestão Educacional”.

A formação de redes de pesquisadores também tem recebido atenção por parte do PPGE/UFRN que, por meio da Linha Política e Práxis da Educação e do projeto do Observatório da Educação/CAPES (parceria com mais de 37 universidades de várias regiões do país), organizou o “Seminário de Avaliação do Plano de Ações Articuladas: um estudo nos municípios do Rio Grande do Norte”, o XXII Seminário Nacional Universitas/BR⁴¹, intitulado,

diversas instituições de ensino superior e de pesquisa brasileiras, criando condições para a elevação geral da qualidade do ensino superior e da pós-graduação. (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2015).

⁴⁰ A Conferência Nacional de Educação – CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. A Comissão Organizadora Nacional é integrada por representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação. (Disponível em: <<http://www.conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2015).

⁴¹ Estruturada desde o início dos anos 1990, a Rede Universitas/Br caracteriza-se como uma rede acadêmica que conta com pesquisadores de Universidades e de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm, em comum, a área do conhecimento “Políticas de

“Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios”, e realizou, com o apoio da ANPEd e da FORPRED, o XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - “Pós-graduação em educação do Norte e Nordeste: produção de conhecimento, assimetrias e desafios regionais”, para discutir as questões que envolvem as disparidades regionais e os desafios postos pela realidade social vigente.

Nesta direção, tais dados demonstram alguns desafios recorrentes a serem superados pelos PPGE/NE, que têm esbarrado na avaliação da CAPES e dificultado a internacionalização da pesquisa e o fortalecimento da pós-graduação em educação:

- A necessidade de reorganização das linhas de pesquisa, sobretudo as Linhas de Política e Gestão da Educação, tendo em vista seus desequilíbrios, falta de coesão entre os projetos apresentados, as ementas e os campos de interesses dos professores;
- Ampliação da produção intelectual e fortalecimento dos intercâmbios de pesquisa nacionais e internacionais, visto que grande parte da produção ainda está voltada para publicação em livros e capítulos de livros, e poucos periódicos especializados, o que implicaria redimensionar projetos, produção docente e discente para garantir maior organicidade dos Programas;
- Gestão institucional das universidades, no que concerne à garantia de quadro profissional qualificado e às melhorias do processo de execução orçamentário-financeira;

Assim, os PPGE têm fortalecido as Linhas de Política e Gestão da Educação, na medida em que participam de pesquisas em redes com programas nacionais e internacionais, gerando pesquisas em conjuntos, e estabelecendo parcerias e publicações. Por outro lado, é necessário que as limitações sejam superadas, isto é, que as linhas sejam espaços articulados e legítimos para elevação do nível da produção acadêmica, garantindo o domínio, o aprofundamento teórico-metodológica dos temas pesquisados e a aglutinação de estudos e pesquisas consistentes acerca da política educacional.

Educação Superior”. A Rede congrega pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT 11) – Política de Educação Superior da ANPEd e de várias IES do país. (Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2015).

8.1.2 Interesse particular das Elites Acadêmicas pelo campo da Política e Gestão da Educação

Este trabalho foi constituído por uma amostra de 25 pesquisadores de um universo de 95, como critérios apresentados no Capítulo 6, dos quais foi possível o retorno de 16 pesquisadores diretamente envolvidos no campo da Política e Gestão da Educação, em 13 Programas de Pós-Graduação em Educação, situados na região Nordeste do Brasil. Assim, a construção deste espaço acadêmico foi previamente definida e se deu com objetivo de observar sua materialização, por meio do interconhecimento e do processo de legitimação entre os pares. Além disso, buscou evidenciar a posição das elites acadêmicas no espaço de produção do conhecimento em Política e Gestão da Educação nos PPGE/NE, suas estratégias – individuais e de grupo – de organização e de estabelecimento da agenda de produção científica.

A seguir, as Tabelas de 55 a 63 apresentam os perfis dos 16 pesquisadores entrevistados de acordo com o gênero, programa/instituição de ensino, curso em que a graduação, mestrado e doutorado foram concluídos, país em que realizaram o doutorado e início e tempo de carreira em universidade pública. Os dados demonstram que 75% dos entrevistados são pesquisadores do gênero feminino, com formação inicial em cursos de graduação em Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

Tabela 55 - Distribuição de frequência para gênero

	N	%
Feminino	12	75,0
Masculino	4	25,0
Total	16	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 56 - Distribuição de frequência para programa/instituição de ensino

	N	%
PPGE/UECE	1	6,3
PPGE/UEFS	1	6,3
PPGE/UESB	2	12,5
PPGE/UFAL	1	6,3
PPGE/UFBA	2	12,5
PPGE/UFC	1	6,3
PPGE/UFMA	1	6,3
PPGE/UFPB	2	12,5
PPGE/UFPE	1	6,3
PPGE/UFPI	1	6,3
UFRN	1	6,3
UFS	1	6,3
UNEB	1	6,3
Total	16	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 57 - Distribuição de frequência para curso em que a graduação foi realizada

	N	%
Ciências Sociais	1	6,3
Educação Física	2	12,5
História	1	6,3
Letras	1	6,3
Matemática	1	6,3
Não Declarado	1	6,3
Pedagogia	3	18,8
Psicologia	3	18,8
Serviço Social	3	18,8
Total	16	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Com relação ao mestrado e ao doutorado, verificamos que a maioria fez o mestrado (75%) e doutorado (81,3%), independentemente se no Brasil ou exterior, na área da Educação. Ainda, dentre os 7 docentes que fizeram pós-doutorado, verificamos que 57% o frequentou no Brasil e que os demais o realizaram entre Espanha, França e Portugal.

Tabela 58 - Distribuição de frequência para curso em que o mestrado foi realizado

	N	%
Avaliação de Políticas Públicas	1	6,3
Educação	12	75,0
Psicologia	2	12,5
Serviço Social	1	6,3
Total	16	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 59 - Distribuição de frequência para curso em que o doutorado foi realizado

	N	%
Ciência da Educação	1	6,3
Educação	13	81,3
Políticas Públicas	1	6,3
Psicologia	1	6,3
Total	16	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 60 - Distribuição de frequência para país em que o pós-doutorado foi realizado

	N	%
Brasil	4	57,1
Espanha	1	14,3
França	1	14,3
Portugal	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Notamos também que o ano de início da carreira em universidade pública varia entre 1976 e 2011, o que nos remete a 38 e 3 anos de profissão, respectivamente. Avaliando algumas medidas descritivas do tempo de carreira, temos que o tempo médio é de 19,2 anos e a mediana igual a 20 anos, indicando que 50% dos docentes tem tempo de carreira abaixo de 20 anos e 50% acima. Por fim, classificando o tempo de carreira em até 5 anos, entre 5 e 10 anos e acima de 10 anos, verificamos que a maioria (80%) possui tempo de carreira acima de 10 anos.

Percebe-se que os agentes pertencentes ao campo da Política e Gestão da Educação dos PPGE/NE são definidos por um conjunto de propriedades⁴², compostas por um sistema de diferenças atribuíveis, ou seja, “mais exatamente, ele [o agente] recupera seu referente não só no espaço ordinário, mas num espaço construído de diferenças produzidas pela própria definição do conjunto acabado das variáveis eficazes” (BOURDIEU, 2011, p. 45).

Vale ressaltar que um docente não apresentou informação sobre o tempo de carreira e, por este motivo, o número de observações apresentadas nas Tabelas 61, 62 e 63 é menor que nas demais. Além disso, o ano base para o cálculo do tempo de carreira foi 2014.

Tabela 61 - Distribuição de frequência para ano de início da carreira em universidade pública

	N	%
1976	1	6,7
1978	1	6,7
1986	1	6,7
1990	1	6,7
1992	1	6,7
1993	1	6,7
1994	2	13,3
1997	1	6,7
1998	1	6,7
1999	1	6,7
2000	1	6,7
2006	1	6,7
2008	1	6,7
2011	1	6,7
Total	15	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 62 - Medidas descritivas para tempo de carreira em universidade pública

N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
15	19,2	9,9	20,0	3,0	38,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

⁴² Critérios objetivamente mensuráveis, apreendidos no campo acadêmico em construção e que produz um espaço objetivo definido de maneira metódica e irreduzível à soma de todas as representações parciais dos agentes (BOURDIEU, 1984, p. 29-30).

Tabela 63 - Distribuição de frequência para tempo de carreira em universidade pública

	N	%
Até 5 anos	1	6,7
Entre 5 e 10 anos	2	13,3
Acima de 10 anos	12	80,0
Total	15	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Estes dados caracterizam o perfil dos agentes entrevistados e demonstram a distribuição de diferentes espécies de capitais que têm determinado a estrutura do campo da Política e Gestão da Educação, permitindo entendê-lo como espaço de forças, composto por posições desiguais, à medida que são distribuídos diferentemente entre os pesquisadores, mas que são importantes para formar sua estrutura e ao mesmo tempo suportá-la (BOURDIEU, 2001).

Como se pode observar, é desde o início da década de 1990 que os pesquisadores vêm desenvolvendo estudos no campo da Política e Gestão da Educação nos PPGE da região Nordeste, tanto no âmbito da Universidade, quanto no de sindicatos e partidos políticos, mediatizados pela imprensa, momento que marcou a política educacional no Brasil. Este debate se dá, sobretudo, em virtude das circunstâncias sociais e da implementação de políticas institucionais adotadas pelo Estado que repercutiram significativamente nas bases da produção acadêmico-científica.

Desde 1989, a partir das pesquisas na graduação, principalmente com a avaliação da educação. (pesq_02)

Sou professora na Universidade desde 1993, quando realizei concurso já para área de política educacional, na disciplina de Estrutura e funcionamento do ensino, que era essa a nomenclatura. (pesq_03)

Desde 1995, quando comecei meu trabalho de mestrado e continuei com o doutorado em 2003 na mesma Universidade. (pesq_16)

Mas é a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, principalmente, em anos subsequentes com a formulação da LDB nº 9.394, em 1996, que o movimento das políticas educacionais ganha força e passa a se constituir um aparato jurídico e político-administrativo, com o objetivo de instituir inúmeras políticas direcionadas à educação pública. Além disso, no

mesmo ano, aprova-se a Emenda Constitucional nº 14, que institui o FUNDEF⁴³, regulamentado pela Lei nº 9.424, e, logo após, transformando-se no FUNDEB que tem sua regulamentação na Lei nº 11.494/2007 e no Decreto nº 6.253/2007.

De acordo com os pesquisadores, o interesse pelos estudos no campo se deu, sobretudo, a partir das próprias experiências com a política e a gestão educacional, sejam elas como professores da Educação Básica, gestores de creches e pré-escolas e professores em cursos licenciaturas.

O meu interesse em pesquisa educacional se deu a partir da relação que já tinha anteriormente com o tema sobre a formação de professores. Quando concluí o mestrado, no qual estudei a relação entre a formação continuada e a prática docente, percebi que as mudanças em relação à política de formação de professores, que passaram a ganhar centralidade nas reformas educacionais a partir da aprovação da LDB, impactavam muito mais as decisões institucionais em relação aos cursos superiores do que as necessidades que surgiam da prática social e acadêmica. O aumento da oferta de programas especiais para formar professores da educação básica era, naquele momento, um exemplo contundente dessa situação [...]. (pesq_07)

A partir do momento em que comecei a trabalhar na secretaria de educação do estado e do município, no setor de planejamento das políticas públicas, planejamento e projetos, intensificado logo mais com a aprovação do curso na Universidade. (pesq_11)

Não obstante, é no cenário de efervescência das políticas públicas da década de 1990 que este interesse vai se estabelecer e fortalecer as pesquisas nos PPGE/NE. A própria produção acadêmica vai apresentar suas marcas mais profundas com a orientação de teses e dissertações, através da formulação crítica das políticas implementadas pelo Estado, o que representaria o esforço empreendido pelos pesquisadores em direcionar seus estudos para o campo, propondo reformas nas bases administrativas e financeiras, o que viria a se configurar nas bases da política e da gestão da educação.

Por outro lado, o interesse pelo campo também se deu através de questionamentos que a própria prática profissional proporciona ao pesquisador – em conhecer mais de perto os fatores que implicam o processo de implantação das políticas públicas e da gestão democráticas, com propósito de fazer de sua prática objeto de reflexão, ou seja, as aquisições do pesquisador

⁴³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, que vigorou de 1998 a 2006. Em sua substituição, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, através da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. (Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2015).

podem ser “imediatamente reinvestidas no trabalho científico a título de instrumentos do conhecimento reflexivo das condições e dos limites sociais desse trabalho que é umas das principais armas da vigilância epistemológica” (BOURDIEU, 2001, p. 38).

[...] como implantamos no Estado a gestão da educação democrática e comecei o meu trabalho na área de política, o interesse surgiu na perspectiva de compreender e epistemologicamente o que já fazia. Como é que vou iluminar minha prática se eu não compreendo teoricamente os campos epistêmicos desta prática? É um campo que precisa se fortalecer. (pesq_04)

Isso reforça o trabalho simbólico do reconhecimento do objeto acadêmico pelos pares, o que propicia a legitimação da concepção por ele determinado. A lógica dos pesquisadores – que envolve vários grupos de pesquisa – não supera o nexu já imposto pelo grupo dominante, “o que torna a tentativa de inversão do jogo pelo poder do espaço, ou melhor, pelo poder da determinação das políticas públicas para setor, sem possibilidades reais de êxito” (HEY, 2008, p. 47).

Constituem também preocupações recorrentes, nos últimos anos, os temas relacionados, principalmente, a avaliação educacional, financiamentos da educação, municipalização, políticas de inclusão no ensino superior, políticas para o trabalho e formação e diversidade de gênero e inclusão social, dentre outros; buscando realizar “conexão com a dinâmica da sociedade, com o tempo histórico” (pesq_10).

Políticas educacionais voltadas para educação básica, gestão democrática (autonomia, participação, mecanismos colegiados como conselho escolar, grêmios estudantis, conselhos estaduais e municipais de educação, planos de educação, papel da descentralização). (pesq_04)

Em linhas gerais, conjugo políticas e gestão. Como vertentes, já trabalhei com pesquisas com planejamento e avaliação no ensino superior; na educação básica com eleição e formação de diretores, formação de gestores e descentralização; produção de sentidos e sentimentos de eficácia em gestão, no campo da subjetividade. (pesq_05)

Ademais, estes temas ganham destaque ao longo da implementação da LDB nº 9.394/96, em que se estabelecem as bases para uma educação pública e de qualidade e as políticas de currículo e avaliação ganham fôlego com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica (1999), Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (1999) (AROSA, 2013).

As temáticas da Política e Gestão se configuram em uma diversidade de objetos de estudo que transitam neste campo e que, obviamente, são desenvolvidos pelos pesquisadores, à medida que o Governo Federal implanta novas políticas educacionais, e que buscam ressignificar suas práticas, tentando trabalhar e orientar novos estudos acadêmicos, que vão desde as transformações da sala de aula, até a relação interdisciplinar com outros campos do conhecimento, visto que “[...] a autonomia dos campos de produção cultural varia consideravelmente não só de acordo com as épocas de uma sociedade, mas também de acordo com as sociedades” (BOURDIEU, 2004, p. 175).

Gestão democrática com ênfase em conselhos municipais, com uma pesquisa em andamento sobre o mapeamento dos conselhos municipais, em parceria com a UFRJ, Unioeste e UFSM, ensino médio integrado e educação integrada. (pesq_11)

Além da avaliação educacional, tenho trabalhado com os processos de mensuração em psicologia, ou seja, a psicometria com a validação e construção de escalas e validação de medidas no campo da psicologia. (pesq_02)

Com efeito, o conhecimento produzido no campo da Política e Gestão da Educação apresenta suas necessidades, a de aceitação e legitimação, da construção de um consenso mínimo entre os pares, assim como no sentido mais amplo da sociedade e do meio acadêmico. “Nenhuma área pode sobreviver sem a legitimação interna e a aceitação coletiva via meios de comunicação de massa e instituições estatais” (GUTIERREZ, 2005, p. 10).

Além disso, foi preciso compreender como se dá o processo de escolha desses objetos de estudos, já que uma diversidade de temas tem sido inclusa na agenda de discussão do campo da Política e Gestão da Educação nos últimos anos. Várias questões do campo político e social têm inquietado os pesquisadores, principalmente, como as decisões tomadas fora da universidade têm afetado a prática de professores e gestores da escola pública.

Em minha pesquisa atual, o que influenciou foi a novidade da política de Pernambuco. Quando Eduardo Campos assumiu e implementou essa questão da ‘bonificação do professor’, mexeu de diversas formas com a educação de Pernambuco, a adoção de um sistema próprio de avaliação. (pesq_01)

Se dá a partir das demandas e das discussões sociais, levando-se em consideração o que acontece no âmbito escolar, ou seja, como é que a escola e os professores vivenciam e os alunos percebem os gestores escolares, visto que partimos do ponto de que a escola é um organismo social privilegiado onde o campo das políticas tem espraiamento. (pesq_04)

Este movimento, segundo os pesquisadores, trouxe para mais próximo o entendimento das políticas educacionais, a partir da problematização do campo e do acompanhamento das

realidades locais. As demandas do Governo Federal e de órgãos de fomento à pesquisa têm influenciado sobremaneira a delimitação dos estudos realizados pelas Linhas, que têm sido priorizadas na agenda de investigação.

Estamos atentos às demandas do MEC para definir essas áreas de atuação. Por exemplo, atualmente o INEP incentivou as pesquisas ligando aspectos sócio emocionais com desempenho em testes de rendimentos. Salvo isso, algumas demandas internas da linha de pesquisa, pois temos nos aproximado nos últimos anos de grupos de pesquisas ligados à área da Engenharia, Educação e Psicologia. (pesq_02)

[...] no PPGE, os/as pesquisadores/as vêm transitando por diferentes temas de pesquisa, como por exemplo: ensino da pré-escola à universidade, a prática pedagógica, o trabalho docente, trabalho e educação, saúde, políticas de educação, políticas ambientais, direitos humanos, movimentos sociais, questões do feminismo e gênero (especialmente ao longo da década de 1970 ocorreu maior visibilidade às mulheres na condição de agentes históricos). (pesq_10)

As escolhas dos objetos de estudo se dão, sobretudo, em torno de um compromisso ético do pesquisador firmado com a realidade social e educacional, alinhado à sua familiaridade com a temática, posicionamento teórico-metodológico e as possibilidades de se movimentar no processo de implementação dos projetos de pesquisa, firmados a partir de uma lógica social, política, econômica e ambiental, capaz de superar os paradigmas pós-modernos. Para Azevedo e Aguiar (2001, p. 60), tem predominado nos estudos da política educacional, “a reconstrução histórica do emprego dos conceitos no Brasil, como um meio de demonstrar o modo de sua apropriação pelo discurso governamental, quando justifica a definição e implementação de programas e projetos educativos na atualidade”.

Portanto, o interesse pelos temas da Política e Gestão da Educação se dá, basicamente, em torno das políticas públicas implementadas pelo estado federativo, ações que são incorporadas na agenda de investigação dos agentes como forma de materializar os estudos do campo, tendo em vista que os interesses são contingenciais e estão associados à prática social e circunstâncias ligadas ao ambiente acadêmico e profissional do pesquisador, o que pressupõe o seu *habitus* incorporado (BOURDIEU, 2005). Este contexto tem apontado algumas discussões no meio acadêmico, uma vez que

[...] para quem há hoje uma Babel de abordagens, teorizações incipientes e vertentes analíticas que buscam dar inteligibilidade à diversificação dos processos de formação e gestão das políticas públicas em um mundo cada vez mais caracterizado pela interdependência assimétrica, pela incerteza e pela complexidade das questões que demandam regulação. (FARIA, 2003, p. 22)

Outros temas entram na agenda de discussão do campo, no momento em que os acontecimentos políticos e sociais adentram a ordem de discussão e possibilitam que muitas pesquisas sejam vinculadas às organizações e à gestão de sistemas educacionais, o que favorece a adoção, em 2000, das Diretrizes Operacionais para a Educação infantil. No ano de 2005, foram criadas algumas Normas nacionais que possibilitavam ampliar o Ensino Fundamental para nove anos. Além disso, no ano seguinte, adotaram-se os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Em 2007, foram direcionadas políticas para o Ensino fundamental de nove anos, a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação.

No que concerne ao posicionamento teórico-metodológico dos pesquisadores, este é capaz de revelar o seu modo de ver o mundo e as possibilidades de se relacionar em torno do campo acadêmico. Isto permite que os diferentes agentes se reconheçam como membros de suas linhas e adotem posições para o avanço da produção do conhecimento. Alguns pesquisadores encontram na abordagem quantitativa, por exemplo, o caminho metodológico mais coerente para resolução dos problemas no campo da Política e Gestão da Educação, subsidiado nos fundamentos da Administração.

Utilizo fundamentalmente a pesquisa e os procedimentos quantitativos, com base nas técnicas de estatísticas avançadas e análises multivariadas, tentando estabelecer relação entre causa e efeito, relação de associação entre variáveis. Em relação às orientações teóricas, tenho recorrido a autores da área da Administração (pesq_02)

Estratégia metodológica quadripolar de De Bruyne, uma visão estruturalista de ciência, com foco quantitativo, qualitativo ou misto, com 4 polos metodológicos: epistemológico, teórico, morfológico e técnico. As abordagens da Administração e da Educação, que pareceriam estar separadas, voltam a integrar-se sem perder a ênfase de visão de mundo e ciência de cada campo, porém ajudando-se mutuamente com a visão crítica e participativa da Educação e a visão instrumental da Administração. (pesq_08)

Isto pode ser explicado a partir da interação entre a ciência política e teorias organizacionais e administrativas no meio acadêmico ao longo da década de 1980 e 1990, principalmente, no contexto dos movimentos sociais e debates promovidos por pesquisadores e dirigentes educacionais em torno da Constituinte, da LDB n. 9.394/96 e do I Plano Nacional de Educação (2001), em prol da escola pública, a valorização do magistério e a profissionalização dos educadores, em que se observou “um renovado movimento para estreitar a relação entre a formulação de políticas e planos educacionais e sua realização efetiva nas

instituições de ensino como um único processo de gestão pública da educação” (SANDER, 2007, p. 422).

A materialização dos espaços de produção da Política e Gestão da Educação é observada pelo interconhecimento que os pesquisadores fazem dos seus pares. De acordo com o pesq_09, o interesse pelo neo-institucionalismo, enquanto opção teórico-metodológica em seus estudos, estaria atrelado às relações estabelecidas entre os agentes que compõem o espaço da Política e Gestão da Educação, ou seja, o sistema de classificação é exercido na forma de legitimação dos pares no momento em que se citam o nome do pesquisador e seu produto acadêmico.

Ultimamente, estamos voltados para o neo-institucionalismo, principalmente com a metodologia do ciclo de políticas, temos seguido muito o que tem publicado Paul Ball, discípulo de Mainardes, isso do ponto de vista teórico-metodológico. O interesse se deu pelos estudos dentro da linha, vamos amadurecendo e algumas influências dos pesquisadores de Pernambuco: Janete Azevedo, Marcia Ângela e Alfredo Gomes. (pesq_09)

Isto demonstra o processo de hierarquização estabelecido pela classificação que o pesq_09 faz dos seus pares, ao citar muitos pesquisadores pertencentes ao universo, pois é justamente sua baixa posição hierárquica que exige isso. O entrante utiliza o nome dos agentes mais influentes no espaço de produção para se firmar no campo, pois estabelece uma pretensa interação com os demais pesquisadores. A interação, comumente utilizada no campo científico, está relacionada ao processo de trocas acadêmicas e constitui a “expressão das relações de forças objetivas entre os agentes envolvidos e, mais precisamente, entre os campos diferentes em que eles são implicados” (BOURDIEU, 2010, p. 55).

Como a produção acadêmica é socialmente legitimada, o sistema de pares estabelece as classificações dos trabalhos que devem ser considerados “sérios”, “interessantes”, ou melhor, que devem ser legitimados ou não. O sistema revela sua arbitrariedade quando relaciona avaliação dos pares à posição do agente no espaço de produção acadêmica, ou ainda, no espaço social global (HEY, 2008).

Quanto à abordagem qualitativa, faz-se presente na medida em que as questões que norteiam a política educacional estão interconectadas com a Teoria Crítica⁴⁴ e com referenciais latino-americanos, no diálogo com as áreas de Filosofia, Educação e Ciências Sociais.

⁴⁴ A Teoria Crítica da Escola se constituiu no correr dos anos 1930. Tal como foi concebida por Horkheimer, seu fundador, como também por Marcuse, Adorno e outros, a teoria crítica se definiu pelo duplo esforço de uma ruptura epistemológica com a estrutura da ciência e de uma ruptura epistemológica com o sistema racionalista metafísico. Ela se definiu também como um projeto de racionalização da sociedade ligado à ideia da emancipação; esta é sua vertente principal. [...] É enquanto "produtora de consciência" que a teoria crítica espera participar de "uma prática emancipadora/racionalizante" (RUZ, 1984, p. 10).

Desde o doutorado, que tenho desenvolvido trabalhos no campo da análise do discurso, da Teoria Social do Discurso e as concepções de Bourdieu. Tenho trabalhado mais numa perspectiva crítica e qualitativa. (pesq_01)

Procuramos fazer o que a Minayo chama de “triangulação de métodos”, mas, em geral, por conta da minha formação em História, a tendência é trabalhar com pesquisas qualitativas. (pesq_04)

Krawczyk (2013) adverte que, durante a década de 1980, foram vários os debates acerca dos pressupostos teórico-metodológicos da política educacional, em que se buscou contrapor os enfoques quantitativos e qualitativos das pesquisas desenvolvidas. Naquele momento, houve uma forte adesão aos estudos qualitativos em resposta à quantificação da realidade, através de estudos que explicitavam e compreendiam as motivações dos indivíduos, o comportamento dos grupos sociais e as dinâmicas institucionais.

É interessante destacar que ambos os enfoques metodológicos possuem muito poucos canais de comunicação e produção conjunta na área de política educacional, o que talvez seja motivado pela pouca experiência em pesquisas com enfoques quantitativos e qualitativos e por uma tendência mais geral de colocá-los como procedimentos metodológicos antagônicos, o que cria uma mútua desvalorização. (KRAWCZYK, 2013, p. 37)

Assim, o campo da Política e Gestão da Educação se caracteriza como um espaço particular em que se definem os tipos de conhecimentos, desde a epistemologia contemporânea, como possibilidades de novas construções conceituais, até a interação múltipla e recíproca entre os diferentes campos do conhecimento. Tello e Mainardes (2015) têm levantado alguns questionamentos desafiadores a partir destas evidências: Quais são nossas flexibilidades epistemológicas para desenvolver os marcos teóricos que nos permitam compreender a realidade? Como estamos pensando o marxismo, o estruturalismo, entre outros, como perspectiva epistemológica para desvelar as realidades político-educativas? O enfoque epistemológico em Política e Gestão da Educação é o modo como se constroem metodologicamente as pesquisas sob um posicionamento e uma perspectiva epistemológica.

Diante disso, pode-se destacar que, do ponto de vista das orientações teóricas, os estudos no campo da Política e Gestão da Educação são balizados pelo materialismo histórico-dialético, com intuito de compreender criticamente as políticas públicas em um contexto histórico, social e cultural de uma determinada comunidade, mas “isto é uma coisa não muito resolvida no campo da política educacional” (pesq_14). Contudo, o que colocamos é que não há como desconectar abordagem metodológica da visão de mundo e da ordem social vigente.

As pesquisas que desenvolvo têm como matriz o materialismo histórico dialético, são de abordagem qualitativa e, quase sempre, do tipo avaliativas. A opção pelo materialismo se deu por sua relação de como acredito ser possível conhecer a realidade e sua dinâmica contraditória. (pesq_07)

Utilizamos bastante o materialismo dialético. Nas orientações teóricas, trabalhamos com os estudos de Dourado, Saviani, Antonio Cabral Neto, Frigotto e Marise Ramos. Além disso, procuramos sempre articular o que os alunos trazem com esta perspectiva e com os estudos de Marx e Gramsci. (pesq_11)

Com efeito, a escolha pelas abordagens teórico-metodológica ocorre a partir da própria natureza interpretativa da pesquisa em educação e da necessidade de conhecer o objeto em movimento, em que se definem seus procedimentos e sua regulação. Trata-se de tentar garantir a apreensão de múltiplos aspectos da política desenvolvida e, para tanto, utilizam-se diversos instrumentos e procedimentos.

O enfoque teórico dos estudos da Política e Gestão da Educação estão subsidiados nas questões práticas referentes ao Estado, em um movimento que possibilita fazer uso de teorias pertinentes para compreensão dos processos participativos e democráticos que envolvem as questões educacionais. Isto tem influenciado positivamente a ação dos pesquisadores no sentido de conhecer e aprofundar os pressupostos teóricos que norteiam seu objeto de estudo, mas é necessário, sobretudo, “ter clareza tanto em relação à perspectiva teórica em que está inserido o seu trabalho, quanto em relação às discussões que confrontam essa perspectiva com outras alternativas a ela” (REIS, 2003, p. 12).

Em linhas gerais, Bourdieu (2010, p. 42) enfatiza que, dependendo da situação, é necessário “evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico”, o que nos leva a compreender que o desenho teórico-metodológico de nossas pesquisas tende, muitas vezes, a não se separar de um contexto histórico e social mais amplo.

Entre os eventos mais importantes da área, podemos salientar os que são promovidos pela ANPAE, o GT 5 - Estado e Política Educacional e o *EPENN* - Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste - Reunião Científica Regional, ambos coordenados pela ANPED. Como emergente, podemos frisar os encontros da ReLePe. Na voz dos agentes entrevistados, estes eventos se constituem espaços legítimos de troca de experiências, desafios e entraves para os estudos no campo da Política e Gestão da Educação.

Participo dos eventos promovidos pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE (simpósio brasileiro, congresso ibero

americano e encontros regionais), os quais acontecem em anos alternados. Atualmente estou participando também de um curso on line pela Universidad Nacional de La Plata promovido pelo ReLePe, cujo objetivo é discutir os fundamentos de uma epistemologia em política educativa, discussão levada adiante na América Latina, principalmente, pelos professores da área Cesar Tello e Jefferson Mainardes. Também sou associada da Anped. (pesq_07)

Não tenho regularidade, tenho um pouco de fidelidade a alguns eventos. Não sou de circular por eventos digamos “desconhecidos”. Minha primeira participação na ANPED foi no mestrado em 1993 com frequência regular até hoje; a ANPAE comecei tem pouco tempo e dos EPENN's, com intuito de fortalecer os programas de pós-graduação das regiões Norte e Nordeste. (pesq_03)

Por outro lado, os dados revelam uma proximidade maior com os eventos realizados em contextos regionais (EPENN e ANPAE), visto que os espaços de discussões do GT 5 - ANPED constituem espaços homogêneos de produção cultural e política com traços distintivos de um novo modo de dominação, em que o discurso dominante passa a ser determinado por propriedades específicas e espécie de capital cultural particular: acadêmico e social, este último fruto de relações intensas entre os agentes.

Sempre participo de EPENN e dos Encontros da ANPAE, inclusive fui diretora da sessão estadual por quatro anos. A articulação que considero maior, que tem nos ajudado mais, são encontros nacionais e regionais da ANPAE. Parece até contraditório, mas na ANPED o GT que mais me articulo é o Trabalho e Educação. (pesq_11)

Participava bem mais, de pelo menos três eventos até 2010, de lá para cá tenho tentado garantir a participação de pelo menos um evento por ano, isso por conta das limitações da própria instituição. Então, priorizo as atividades que são da área de políticas educacionais da ANPAE. A ANPED é muito geral, tem GT 5 que é importante, mas tenho me articulado mais com a ANPAE. (pesq_14)

De acordo com Sander (2005), as temáticas presentes ao longo dos debates implementados pela ANPAE estão voltadas para a democratização da educação, gestão da educação, municipalização, autonomia e participação, descentralização, gestão municipal, movimentos sociais etc., na condução dos destinos das instituições e dos sistemas de ensino.

A produção acadêmica e institucionalizada passa a se constituir o produto de embates travados entre os agentes dentro de um mesmo campo científico, que encontram na ANPED uma instância reguladora de suas ações e o caminho para identificar os pontos de contatos com outros sujeitos políticos-científicos. Nas palavras de Bourdieu (2011):

O protocolo científico deve levar em conta os efeitos de fluidez que a indeterminação dos critérios e dos princípios de hierarquização engendra na própria objetividade: a incerteza, por exemplo, dos critérios como o lugar de publicação ou o número de colóquios ou de conferências no estrangeiro deve-se ao fato de que há, para cada

ciência, uma hierarquia, complexa e discutida, das revistas e das editoras, dos países estrangeiros e dos colóquios, e também de que os que se recusam a participar podem reunir numa mesma frequência os que não são convidados. (BOURDIEU, 2011, p. 42-43)

A história de formação da ANPEd esteve intimamente relacionada ao processo de organização da pós-graduação no Brasil. Isso faz do GT 5 um espaço aglutinador do conhecimento em política educacional, que lhe confere marcas profundas das relações de força entre as elites acadêmicas e de sua função legitimadora, que exclui os entrantes do campo. Ou seja, formar “pesquisadores e/ou professores da área educacional ligados às universidades e às instituições de pesquisa, organizados e voltados para a produção de conhecimento tentando definir um espaço próprio de atuação” (HENRIQUES, 1998, p. 40).

Na seção a seguir, apresentamos a materialização do espaço de produção acadêmica no campo da Política e Gestão da Educação, a estrutura das Linhas, o ritual de consagração de novos membros, as redes de colaboração e o desenvolvimento de projetos de pesquisa, a luta pela autoridade científica e os dilemas da sistemática de avaliação da CAPES frente às assimetrias regionais.

8.2 COLABORAÇÃO E POSIÇÃO DE AGENTES EM TORNO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

8.2.1 “*O chão desigual*”: A estrutura das Linhas e as condições para a produção do conhecimento científico

O estudo das redes sociais, aliado à teoria da legitimidade do campo científico de Pierre Bourdieu, leva-nos a realizar alguns questionamentos a respeito da constituição do campo acadêmico em Política e Gestão da Educação nos PPGE/NE: Em que medida a estrutura das linhas de pesquisa nestes programas produz dificuldades (ou não) para dar visibilidade ao que é produzido?

A linha possui três subgrupos: a minha linha trata da avaliação educacional que tem trabalhado com o ensino e aprendizado, focando técnicas para estimar o valor agregado pelas escolas, nessa questão da aprendizagem. Temos outro grupo que aborda a avaliação curricular e seus componentes e como estes se alinham ou se associam ao aprendizado dos alunos, a qualidade e o nível de aprendizado. O último grupo trabalha com a avaliação institucional, estimando qual é o valor e a contribuição das instituições, das escolas, das universidades sobre os avanços dos alunos, da qualidade do aprendizado. (pesq_02)

A linha de pesquisa vinculada ao PPGE é denominada “Políticas públicas e Gestão da Educação”. A ementa da linha prevê: “Planejamento e avaliação de políticas públicas da educação no contexto da educação básica e do ensino superior. Gestão educacional e políticas de formação docente”. Atualmente, ela reúne apenas seis docentes e não há entre nós coincidências de temas de pesquisa. Além de mim, que estudo a política de formação de professores, meus colegas priorizam os seguintes temas de pesquisa na linha: a política de Educação Infantil, de EJA e a gestão pública da educação. Há, portanto, uma certa dificuldade de produção em comum. Procura-se, porém, superar esse isolamento interno através do estabelecimento de contato e de trabalho com pesquisadores da área em instituições mais próximas. (pesq_13)

A relação entre pares apresenta-se em um “chão desigual”, favorável a poucas possibilidades de mudanças em seu próprio eixo de formação. É, pois, necessário compreender a universidade como agente social e lugar de produção do conhecimento, em que é possível manter-se uma posição relativa com outros lugares, uma vez que a própria pesquisa e a pós-graduação estão implicadas em uma ordem física e social. Isto é,

A ideia de lugar como espaço físico, na condição de localização ou posição, implica forte relação de interdependência com a noção de espaço social. O movimento que se opera entre as concepções tradicionais e as novas abordagens trazem, como consequência, o rompimento com estruturas de saber consolidadas, nas quais estão implicadas a própria universidade e suas estratégias para construir um novo olhar sobre a realidade. (FIALHO, 2009, p. 27)

De modo geral, as Linhas estão ancoradas nos mais diversos grupos de pesquisa que se dedicam a discutir Política e Gestão da Educação, subsidiadas epistemologicamente na Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável; na Avaliação Educacional e Institucional; Estado, Política e Gestão Educacional; Políticas Educacionais e, por fim, Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. Como pode ser observado, as Linhas são bastante ecléticas e, desta forma, comportam os mais variados temas em política educacional, fazendo interseção com outros campos, o que, em alguns momentos, produz certas dificuldades para a produção dos conhecimentos específicos ao campo.

O uso social do aparato acadêmico se constitui estratégia para o estabelecimento de questões legítimas⁴⁵ sobre a Política e Gestão da Educação, por meio da formação de linhas e grupos de pesquisa que disseminam as discussões em torno de um objeto acadêmico legítimo. Ademais, estes grupos propiciam que diferentes agentes tomem posições distintas nestes espaços, o que irá determinar as possibilidades de sucesso (ou não) no espaço acadêmico universitário, com objetivo de impor a legitimidade dos temas estudados.

⁴⁵ As questões legítimas são aquelas que merecem ser estudadas, visto que são pertencentes ao universo dos interesses sociais e, sobretudo, políticos atuais (HEY, 2008, p. 111).

A maioria das Linhas de Política e Gestão da Educação está sendo reestruturada por recomendação da CAPES, conforme as últimas avaliações trienais. Os pesquisadores reconhecem que são poucos os professores que se credenciam, o que dificulta a expansão das pesquisas no âmbito das linhas. Além disso, a falta de delimitação dos estudos em torno da política educacional tem se constituído um fator preocupante no desenvolvimento de trabalhos, mas “com a reestruturação, teremos mais visibilidade na área” (pesq_14).

Quando pensamos na estrutura da linha, pensamos em algo que facilite nosso trabalho, mas o grande problema é o veículo de divulgação de conhecimento, nós produzimos bem, temos ações e projetos no âmbito do PIBIC, da extensão, do PPGE. **É muito difícil produzir conhecimento no Nordeste. É muito desigual.** (pesq_04; grifo nosso)

[...] somente eu e mais um colega que trabalhamos com Política Educacional. É muito restrita a interlocução dentro do programa, mas nós temos realizado alguns trabalhos em colaboração. Um movimento de produzir com outros colegas que não são do programa, inclusive trabalham na Educação Básica. O que é forte para nossa produção, não é a linha de pesquisa, é o grupo de pesquisa. (pesq_12)

A própria estrutura das Linhas tem se configurado como uma das dificuldades dos pesquisadores de firmarem na comunidade acadêmica uma agenda de discussão, o que “[...] deveria ter um eixo próprio para avaliação e gestão de políticas públicas educacionais, fica como tema que permeia os diferentes eixos” (pesq_08). Os programas mais antigos, que inclusive têm as Linhas de Política e Gestão da Educação como linhas fundantes no contexto de institucionalização da pós-graduação e motivada pelo debate social das políticas públicas da década de 1970 e 1980, apresentam um quadro de professores já em fase de aposentadoria, o que tem fragilizado excessivamente a incorporação de novos projetos de pesquisa, pela falta de novos professores-orientadores. Esta situação tem se intensificado na busca pelos financiamentos dos projetos de pesquisa, bem como na contenção da vazão das assimetrias regionais.

Está enfraquecida com a aposentadoria recente de três professores (mas estão como colaboradores), outros três professores estão voltados para avaliação educacional e avaliação em larga escala, inclusive estão com uma pesquisa financiada pela OBEDUC/MEC, de base quantitativa e positivista, não diretamente voltada para as políticas em termos de planejamento, temas atuais. Eu não tenho desenvolvido trabalhos com eles, não me dou muito com essa abordagem, trabalho com professores de outros estados. (pesq_11)

Azevedo e Aguiar (2001) ressaltam que a heterogeneidade da produção científica e a dispersão de objetos de pesquisa na Linha impossibilitam o acúmulo do conhecimento, a ponto

de expressar “um programa de pesquisa”, desejado para o fortalecimento de um determinado campo científico, ou seja, a estreita relação teórica-metodológica dos pesquisadores e a intensiva colaboração possibilitariam maior consistência nos trabalhos e melhor grau de delimitação. Este cenário é análogo ao encontrado pelas autoras em 2001: “existência de potencialidades que indicam um campo de investigação em construção e, portanto, ainda sem tradição, mas que conta com a ANPEd neste seu processo de fortalecimento, legitimação e institucionalização” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 63).

A linha tem poucos professores e com diversos objetos de estudo, que vão desde as políticas até os movimentos sociais. Em política, tem duas professoras que trabalham diretamente. Os demais, com os enfoques sociológicos, saúde e lazer, etc. Encontramos interfaces, mas isso produz dificuldades. Nossa colaboração se dá mais professores que não são vinculados ao programa. (pesq_03)

Esta proposição é corroborada por Eguizábal, Cámara e Rico (2013, p. 83), visto que a produção do conhecimento em política e gestão assume o papel de analisar criticamente as deliberações da política educativa de um país e a observância do lugar comum para renovação da sociedade. Isto posto, “o aparecimento de modelos de formação heterogêneos que oscilam entre as margens dos mais Heuristicamente férteis antinomias da ciência política em geral e da política educacional, em particular”, enfatiza as suas múltiplas dimensões.

Além disso, as Linhas têm esbarrado na própria sistemática de avaliação da CAPES para alavancar a produção científica, questão que discutiremos com mais detalhes ao final do Capítulo. Os parâmetros de avaliação têm dificultado “concorrer com igualdade” com programas das regiões Sul e Sudeste do país, visto que as condições de trabalho são bastante discrepantes e o financiamento para pesquisa é escasso. Isso tem refletido, principalmente, no momento de publicar trabalhos em periódicos com maior fator de impacto⁴⁶.

A linha enfrenta certas dificuldades em se situar e em seguir alguns parâmetros estabelecidos pelos órgãos que regulam a pós-graduação no país. Me refiro especificamente às exigências da CAPES, no que diz respeito à produção intelectual. Alguns colegas têm tido dificuldades de seguir esses parâmetros, de respeitar esses

⁴⁶ A classificação de periódicos 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. Para cada área a classificação, é realizado o método de classificação, utilizando o fator de impacto da base Journal Citation Reports (JCR/ISI) como principal critério nas avaliações quadrienais dos programas. A base estatística JCR/ISI da editora Thomson Reuters é um recurso que permite avaliar e comparar publicações científicas, usando dados de citações extraídos de revistas acadêmicas e técnicas com o impacto destas na comunidade científica indexadas pela coleção principal da Web of Science. Por meio da JCR/ISI, é possível verificar os periódicos mais citados em uma determinada área e a relevância da publicação para a comunidade científica por meio do Fator de Impacto. (Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 12 de dezembro de 2015).

critérios de qualidade estabelecidos pela CAPES. É o que contamina e, de certa maneira, fragiliza alguns grupos de pesquisa, e o meu não é diferente, em seguir esses critérios de produção intelectual. E um ou outro colega que não consegue incrementar a sua produção intelectual às exigências da CAPES. São problemas pontuais. (pesq_15)

Só existe dificuldade se a produção científica do docente e do discente não apresentar correspondência com os objetivos da linha de pesquisa. A avaliação e análise possibilitam verificar a regularidade ou não na produção dos docentes de acordo com os critérios estabelecidos pela CAPES. Neste ponto, a produção docente do PPGED foi recentemente avaliada pela CAPES como alta e, em alguns casos, bastante alta por parte de muitos docentes, mas pouco impacta na avaliação do programa, exigindo esforços para publicações em periódicos com melhor qualificação, bem como a superação de publicações em revistas da própria instituição e/ou locais. (pesq_10)

A fragilidade dos grupos de pesquisa, como frisado pelo pesq_15, no espaço acadêmico de referência, pode ser entendida enquanto dificuldades para construção do seu nome individual e/ou obtenção de respaldo de um nome coletivo ou institucional para alcançar uma posição prestigiosa no campo da Política e Gestão da Educação. Dessa maneira, os grupos compõem a arena em que as lutas científicas são travadas e atingem amplamente as batalhas classificatórias pelo domínio dos recursos burocráticos oferecidos pelas agências nacionais de fomento e por organismos internacionais que são condicionados pelo poder simbólico⁴⁷ que cada grupo possui, a partir de sua posição hierárquica nos espaços de produção.

Na concepção de Bourdieu (2011), nos espaços de produção da temática a luta de elites acadêmicas, para imposição do seu modo de ver e de pensar, pode não ser percebida como tal. No campo da Política e Gestão da Educação, os agentes tentam trazer para si os membros da Linha que dispersam seus objetos de estudos e ameaçam a sua organicidade.

[...] tal agente ou grupo de agentes pode ameaçar o crédito dos outros membros do campo unicamente por sua existência (impondo, por exemplo, modos de pensamento e de expressão novos e critérios de avaliação favoráveis às suas próprias produções) sem colocá-los conscientemente como concorrentes e menos ainda como inimigos e sem recorrer a estratégias expressamente voltadas para eles. (BOURDIEU, 2011, p. 41)

Outros problemas são frisados. Quando há Linhas no programa que exercem certa “hegemonia” sobre outras, a produção científica é focada sobre outra temática e o descompasso de alguns pesquisadores serem especialistas em determinados temas, não necessariamente em política educacional. Por outro lado, os membros das linhas mostram-se otimistas e acreditam em novas mudanças a partir da reestruturação proposta pela CAPES.

⁴⁷ O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma *fides*, uma *auctoritas*, que ele lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe (BOURDIEU, 2010, p. 188).

8.2.2 “...tem que ser muito bom”: O ritual de consagração de novos membros

O funcionamento do campo está condicionado às disposições de seus membros, em unir forças para que os seus fundamentos sejam levados em conformidade com os princípios de sua existência. Isso determinaria aqueles agentes que são dignos de entrar no grupo, de fazer parte dele, de compor o próprio grupo, no sentido de demonstrar sua fidelidade e a sua convicção ao grupo, ou seja,

o que se revela pela lógica social de admissão do corpo é também o direito de entrada mais escondido, e talvez o mais categoricamente exigido: o nepotismo não é somente uma estratégia de reprodução destinada a conservar na linhagem a posse de uma posição rara; é uma maneira de conservar algo mais essencial, que alicerça a própria existência do grupo, isto é, a adesão ao arbitrário cultural que está no próprio fundamento do grupo, o *illusio* primordial sem o qual não haveria mais jogo nem aposta. (BOURDIEU, 2011, p. 87)

O contexto a seguir é revelador da situação atual das Linhas, marcado pelo estabelecimento de questões legítimas, as que merecem ser estudadas pelo grupo. A elite acadêmica, que se faz presente, dita as próprias regras do jogo, transformando os espaços sociais do campo, em locais para sua permanência, visto que a configuração do espaço de Política e Gestão da Educação permite demonstrar um jogo de lutas entre grupos, explicitamente distintos, presentes nos programas, em que o padrão da institucionalização existente, assim como a exploração das lógicas das lutas concorrenciais neste espaço, se dão em torno do jogo para imposição de um discurso legítimo sobre a temática.

Verdadeiro direito de entrada no grupo, o que se chama de “espírito de corpo” (ou em suas diferentes especificações. O “o espírito jurídico”, “filosófico”, “politécnico”, etc.), isto é, esta forma visceral de reconhecimento de tudo que faz a existência do grupo, sua identidade, sua verdade, e que o grupo deve reproduzir para se reproduzir, só aparece como indefinível porque é irreduzível às definições técnicas da competência oficialmente exigida na entrada no grupo. (BOURDIEU, 2011, p. 87)

Os processos de inserção e aceitação de novos membros (orientadores) às linhas de pesquisa estão norteados pelas exigências da CAPES, como forma de se adequarem posteriormente às avaliações quadrienais. De um modo geral, os programas apresentam reduzido número de professores permanentes e colaboradores e as Linhas de Política e Gestão da Educação encontram-se fragilizadas neste processo, como atesta o *pesq_16*, que tenta encorajar seus orientandos a se credenciarem, futuramente, à Linha.

O programa estabelece critérios adotados para o APCN (formulário de submissão de propostas de pós-graduação) que estabelece algumas diretrizes gerais para o perfil do quadro docente. Temos professores permanentes e colaboradores, estes com uma avaliação mais flexível quanto à produção científica; os permanentes com dois produtos qualificados a cada ano, equivalente ao qualis B2. (pesq_03)

Seguimos as orientações da CAPES, que é uma luta muito grande. Estou encorajando meus orientandos para que se tornem futuros membros da linha. Estou me aposentando, mas continuo na luta. (pesq_16)

Sem considerar diferenças regionais, Macedo e Sousa (2010) constataram que programas com número reduzido de professores ocupam, em geral, os estratos mais baixos da avaliação, com conceitos 3 e 4. Os programas que têm entre 16 e 30 docentes são maioria nos conceitos 4 e 5. Os programas com mais de 31 docentes concentram-se nos conceitos 4 e 5. Os poucos programas com mais de 50 docentes ocupam os estratos mais elevados da avaliação. Os programas 5 e 6 tendem a ser maiores: no caso dos 6, mesmo os oferecidos por instituições privadas têm mais de 16 docentes. Trata-se, segundo os autores, de números que indicam que os resultados da avaliação estão, no geral, refletindo a consolidação dos programas, mas acreditamos que estudos mais aprofundados poderão ser desenvolvidos para compreender mais de perto este cenário.

De todo modo, docentes de programas com alto conceito tendem a dedicar mais tempo à produção científica, garantindo, assim, sua manutenção e o financiamento por parte dos órgãos que consideram como fundamental o conceito no momento da distribuição das verbas. Entretanto, formam menos alunos, demoram mais para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamento. Por outro lado, docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rápido possível, para que seus programas não percam bolsas das agências de fomento, o que não implica, necessariamente, maior publicação - fator indispensável para o aumento do conceito dos programas.

Ressalta-se, porém, que são claras as regras elaboradas pelo próprio grupo (linha e/ou programa) que expressam as forças que convergem à seleção do membro, cujas características sejam ideais para fazer parte da elite que se forma e o ritual de consagração, muitas vezes demonstrado como experiência frustrante. A inserção de novos pesquisadores (permanentes e colaboradores) ao campo está condicionada ao regimento interno dos programas, levando-se em consideração a distinção de produção acadêmica.

Tem que ter uma série de características que nós exigimos, professor e pesquisador com alguma “**carimba**”, que já demonstre um tipo de produção já mais “avantajada”, produção intelectual. Então têm os critérios que nós já estabelecemos. Não é todo e qualquer pesquisador que pode compor o grupo, tem que seguir os critérios que dizem respeito ao seu status como pesquisador. (pesq_02; grifo nosso)

Há um ano e meio houve uma tentativa de inserir novos docentes na linha, os quais chegaram até a iniciar um trabalho e a selecionar orientandos. Foram selecionados, ao todo, mais quatro colegas. Para a seleção, foi feita a avaliação de seus currículos Lattes, a análise da relação entre seus projetos de pesquisa e a linha de pesquisa e a leitura de suas cartas de intenção. Na época, a comissão de avaliação chegou a indicar que, infelizmente, nenhum deles preenchia os requisitos apontados como básicos para serem inseridos na linha naquele momento. Mesmo assim, a coordenação do curso, ignorando a comissão, manteve a entrada dos novos orientadores. Seis meses depois, também por decisão individual da coordenação do programa (e sem ouvir a linha), essa considerou melhor voltar atrás e 3 dos quatro professores foram convidados a se retirar da linha e do programa. Diante dessa única e desastrosa experiência, ainda não sabemos o que valerá como processo de inserção e aceitação de novos orientadores na linha (e do programa) daqui para frente... (pesq_07)

Para Bourdieu (2011), há poucos universos capazes de imprimir tanta liberdade e suportes institucionais aos jogos de dissimulação de si mesmo e à defasagem entre a representação e verdade vividas no campo acadêmico. Isso permite, sobremaneira, a autorização da “*clivagem do eu*”, uma forma de fazer coexistir todas as verdades objetivas percebidas e, assim, permitir aos mais desprovidos de capital simbólico tentar sobreviver em uma “[...] luta de todos contra todos em que cada um depende de todos os outros, ao mesmo tempo concorrentes e clientes, adversários e juízes, para a determinação de sua verdade e de seu valor, isto é, de sua morte simbólica” (BOURDIEU, 2011, p. 42).

Estes fatores são imprescindíveis para determinar o lugar de cada um dentro dos espaços de produção e os seus limites, até porque “[...] não é todo e qualquer pesquisador que pode compor o grupo...” (pesq_02). A forma como os pesquisadores descrevem a inserção de novos membros ao campo, através do rompimento de “cláusulas de barreiras”, nos espaços de produção, converge com o que Bourdieu (2011) expressa. Embora o campo se apresente bastante fragilizado, com histórico de descredenciamento em um dos PPGE junto à CAPES, necessita de novos entrantes para redimensionar e tornar o programa mais “oxigenado” (pesq_04).

Nosso programa é o mais antigo da Universidade. Tivemos um período de descredenciamento e com pouquíssimos pesquisadores com doutorado em educação aqui – quase que obrigatoriamente quem terminava o doutorado tinha que entrar no programa. De um tempo para cá, conforme foi aumentando o número de doutores em Educação, e as exigências da CAPES, o próprio programa foi estabelecendo critérios por meio de regimento, ou seja, professores que tivessem no mínimo dois anos de titulação e produção bibliográfica foram criando “as cláusulas de barreiras”, e só

depois de dois anos de colaborador que se torna permanente. Uma espécie de “estágio”. (pesq_14)

Para Bourdieu (2010), os grupos unidos por uma forma qualquer de conluio em torno de uma temática específica, fazem das crenças íntimas do grupo um imperativo fundamental e condenam, com o máximo de violência, as manifestações de cinismo quando se fazem notar no exterior do grupo mas que, entre os entrantes, são admitidas porque não possuem, por definição, tocar na crença fundamental do valor do grupo, sendo a liberdade a respeito dos valores frequentemente vivida como um testemunho suplementar de valor.

Não obstante, os perfis dos alunos entrantes ao campo são diversos. É possível perceber as linhas que congregam pesquisadores iniciantes originados em sua maioria do mundo profissional, outros com predominância do meio acadêmico.

Os perfis são dos mais diversos: alguns são alunos oriundos da escola, professores há muito tempo, outros são acadêmicos que estão saindo da graduação e que geralmente fazem PIBIC⁴⁸. (pesq_11)

Em geral, os pós-graduandos desta linha possuem algum tipo de vínculo com a educação básica. Já passaram por algum cargo na gestão da educação de seus municípios ou se envolveram com o desenvolvimento de projetos vinculados a alguma política educacional. São poucos os que chegam diretamente da graduação. O critério principal (depois que passam na prova escrita) tem sido o vínculo de suas propostas de pesquisa com nossos temas de investigação. Propostas de temas emergentes também são bem-vindas. (pesq_07)

A elite acadêmica dominante dos espaços de produção não gosta dos grupos que “traem um segredo”, pois a transgressão ou a traição está protegida sob os seus valores mais altos. Assim, os almejanτες ao campo, ou “o aprendiz de feiticeiro que corre o risco de se interessar pela bruxaria indígena e por seus fetiches, em vez de ir procurar nos trópicos longínquos os charmes tranquilizantes de uma magia exótica, deve esperar ver voltar-se contra a si a violência que desencadeou” (BOURDIEU, 2011, p. 25).

Desta forma, as dificuldades impostas aos entrantes da linha podem ser percebidas a seguir. Os temas apresentados na proposta de pesquisa devem estar convergentes com as Linhas

⁴⁸ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. A cota de bolsas de (IC) é concedida diretamente às instituições, que são responsáveis pela seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar do Programa. Os estudantes tornam-se bolsistas a partir da indicação dos orientadores. Dentre alguns objetivos propostos pelo Programa podemos citar: i) despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação; ii) contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores; iii) contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional, etc. (Disponível em: <www.cnpq.br>. Acesso em: 12 de dezembro de 2015).

de Política e Gestão da Educação, bem como com seus eixos específicos de pesquisa, em que os professores adotam os critérios do programa para a seleção de seus orientandos de mestrado e/ou doutorado.

Tem os seus critérios e perfil estabelecidos por nós que compomos o grupo. Não é todo e qualquer aluno. Demonstrar interesse é algo muito salutar, é algo desejável. Mas tem que ter uma certa expertise na área, experiências em participação de congresso, algum tipo de produção acadêmica. Demonstrar um background específico e certa familiaridade com área. (pesq_02)

Procuramos a relação dialógica, ensino e pesquisa, principalmente por alunos que tenham habilidades para pesquisa, dedicação, é uma “via de mão dupla”, participação assídua nos grupos de pesquisa, mesmo que não siga a mesma metodologia, ele tem que ter identidade com abordagem que utilizamos, é uma postura ética diante do mundo e do “fazer científico”, é a questão da transformação social, visto que produzimos conhecimento para transformar o mundo. Respeitamos muito o que o aluno traz, mas dentro da temática. (pesq_04)

Os programas mais novos apresentaram algumas peculiaridades: a seleção de novos estudantes não se dá necessariamente pela escolha de uma linha de pesquisa e da indicação de um orientador específico. No decorrer do processo, os orientadores escolhem os projetos conforme as suas afinidades e disposições para a atividade. Um outro ponto interessante é o sistema de cotas institucionais proposto por um dos programas, com intuito de integrar pesquisadores da mesma universidade à pós-graduação *stricto sensu*, como estratégia de formação de recursos humanos qualificados.

Os alunos são oriundos de todas as licenciaturas da Universidade e são professores da Educação Básica. O critério de seleção para o mestrado é geral, não é por linha: prova discursiva às cegas, prova de língua estrangeira, ambas eliminatórias e, por fim, análise do projeto de pesquisa e entrevista. Os alunos indicam possíveis orientadores, entretanto os orientandos são selecionados conforme os interesses e afinidades dos orientadores com as perspectivas que trazem. (pesq_03)

Há três anos tínhamos, marcadamente, alunos oriundos de secretarias de educação, sobretudo do Estado e municípios. Hoje, temos uma diversidade que chega a ser difícil caracterizar o perfil. Para seleção, temos nossos próprios critérios e um sistema de cotas. (pesq_05)

Quanto à utilização de abordagens metodológicas nos trabalhos acadêmicos pelos candidatos, alguns pesquisadores frisam o despreparo e a falta de clareza nos projetos de pesquisa que não se alinham ao campo da política educacional. Como atesta o pesq_02: “percebo que os orientandos não têm muita clareza epistemológica, o que me faz muitas vezes abrir mão de meus referenciais teóricos e apoiá-los naquilo que eles mais dominam”. Mas, quando não há uma disposição por parte do pesquisador, muitas vezes pelo mesmo exercer um

poder de liderança maior no espaço e, inclusive, a disputa pela sua orientação ser concorrida, “[...] muitos não são aprovados por conta disso” (pesq_09).

Eu costumo dizer que meus orientandos se alinham ao que eu produzo. Atualmente, tenho 6 orientandos de doutorado, todos docentes da instituição. É um tipo de orientação muito difícil, por vários motivos: pela sobrecarga de trabalho (eu sei e sofro o mesmo), pelo fato de serem meus pares e pelo fato de eu ser mais (em alguns casos, muito mais) nova do que eles. (pesq_13)

Em contrapartida, há aqueles que buscam “[...] trazer o aluno ‘para cá’, para aquilo que acredito (pesq_14), e faz com que o seu “tratado das paixões acadêmicas seja para outros o que foi para si, o instrumento de uma socioanálise” (BOURDIEU, 2001, p. 26). Por outro lado, a falta de alinhamento com as propostas das Linhas como requisito para se enquadrar às avaliações da CAPES colocou os programas em situação de alerta. As estratégias para formação de novos pesquisadores compõem o *habitus científico*, uma vez que

[...] não se produz um investigador ‘de uma assentada’: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, com retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 2004, p. 27).

A participação discente no Grupo de pesquisa do orientador cria espaços coletivos de articulação entre os alunos com as linhas de pesquisa, oportuniza trocas de experiências entre docentes, discentes e professores convidados, superando distanciamentos entre as linhas, grupos e a separação dos alunos de mestrado e de doutorado. Da mesma forma, contribui para adequar as abordagens desenvolvidas nas disciplinas e nas avaliações finais, de modo que possam efetivamente contribuir com temas/objetos de pesquisa dos mestrandos e doutorandos.

De acordo com Bourdieu (1983), os campos representam os espaços estruturados de posições e relações objetivas, cujas propriedades de capitais atuantes passam a depender das posições dos agentes nestes espaços para competir pelo mesmo objeto. É neste sentido que o campo da Política e Gestão da Educação se materializa, enquanto lócus de práticas institucionalizadas de produção do conhecimento e, sobretudo, porque nele estão incorporadas as disposições dos pesquisadores.

8.2.3 “...são redes de competição”: a produção científica e o desenvolvimento de projetos

O processo de interação entre os pares, para o estabelecimento das questões legítimas, tem se constituído em um movimento de competição ou colaboração para equalizar as assimetrias regionais? Esta questão nos leva à necessidade de reconhecer o campo da Política e Gestão da Educação como objeto de investigação e de continuar a analisar e debater o impacto de suas transformações nos PPGE/NE. Em sua institucionalização, é possível reconhecer as posições acadêmicas dos diferentes agentes e a tensão que daí resulta, uma vez que a produção do conhecimento deste campo decorre da esfera dos organismos regionais e nacionais, da esfera dos órgãos responsáveis pela política oficial e de sua prática institucional, ou seja, de gestores acadêmicos e das investigações existentes nos grupos de trabalhos de associações, núcleos e grupos de pesquisa, entre outros.

Desta forma, a colaboração científica e institucional das Linhas tem se dado de forma sistemática, com desenvolvimento de trabalhos com outros PPGE do país, pois são várias pesquisas nacionais que têm-se articulado com o Sul e o Sudeste nos últimos anos: parcerias com a UFPA, UFG, UFPR, USP, UNIFESP/SP, UEMG, UNIFESP/Guarulhos, UFPL, UFMT, UFRGS, UNB, UNESP/Bauru, Unioeste, UFSM, UFSC e URJF; com projetos em redes: publicações em periódicos especializados, participação em comitês científicos, em eventos científicos, doutorados sanduiche, pós-doutorados, bancas examinadoras, entre outras atividades.

Dentro da linha, há uma diversidade de ações desse tipo. Os professores mais antigos já têm isso com mais frequência. Temos alguns projetos com a UFGO, UFPA e UFMG. (pesq_01)

Existem projetos de intercâmbio no PPGE que integram outras IES, assim como o GT Paulo Freire. Integramos o PPGE e o PPGDH no tocante à formação em direitos humanos, com ações de extensão e especialização e no mestrado. No campo dos direitos humanos articulamos com os programas de pós-graduação e observatórios (UNB, UFG, Observatório UNESP-BAURU, USP, UFPE) e a Associação Nacional de Direitos Humanos – ANDHEP. (pesq_12)

Entretanto, são poucas as Linhas que têm buscado se fortalecer junto a outras linhas da região Nordeste. Este fato aponta para a busca de programas mais consolidados do Sul e do Sudeste e parcerias com pesquisadores internacionais mais experientes. Para eles, estas são as possibilidades mais concretas para o financiamento de suas pesquisas e a publicação de seus resultados em periódicos avaliados pela CAPES. Além disso, têm possibilitado a melhoria da

formação e da capacitação científica, tecnológica, cultural, ampliando as oportunidades de fomentar o conhecimento entre realidades distintas no Brasil e em outros países

Temos muitas parcerias interinstitucionais: UFPE, UFC, UNESP/Marília e UFMG, saímos um pouco da abrangência do Nordeste na produção de capítulos de livros, artigos e projetos. (pesq_04)

Isso ocorre a partir da iniciativa individual dos professores, não da linha em si. Alguns já estão bem articulados com outros programas, inclusive internacional. Nosso grupo tem uma ramificação interessante com Illinois/EUA e Sherbrooke/Canadá. No Brasil, com o grupo da Profa. Nalú Farenzena, da UFRGS. No Nordeste, não temos tido colaboração com os PPGE. (pesq_05)

Ademais, outras Linhas encontram na possível realização do pós-doutorado a estratégia de seus pesquisadores se aproximarem dos centros de pesquisas do Sudeste e manterem contato em eventos específicos da área, para o estabelecimento de vínculos na colaboração de futuros projetos de pesquisa: “[...] os eventos têm sido a nossa oportunidade de intercambiar (pesq_04)”. É, pois, assim que “quanto mais integrada e coordenada a equipe, melhor a qualidade de seu desempenho. A pessoa que propicia essa integração – o líder da equipe – torna-se o pesquisador mais visível: a antítese exata do gênio solitário tradicional”. (MEADOWS, 1999, p. 109)

Essa forma de relação ainda é incipiente, porém, há um esforço muito grande dos pesquisadores em ampliar os trabalhos nesse sentido. Como se trata de um programa novo, uma das formas mais utilizadas para esse tipo de ampliação dessa relação tem sido o desenvolvimento de pós-doutorados. (pesq_07)

O fato de você fazer pós-graduação fora estabelece um pouco esse vínculo, eu, por exemplo, tenho pouquíssimo contato aqui na Bahia, não fiz pós-graduação aqui, meu contato com Maria Couto é relativamente recente, os meus contatos e possíveis pesquisas tem sido fora aqui. Esta interface depende do próprio processo de formação e com quem você se relaciona. Hoje, nossos contatos são com UNIFESP/Guarulhos, UFPel e UFMT. (pesq_03)

Por meio do apoio das agências de fomento e das associações de pesquisas, os pesquisadores conseguem concretizar sua agenda de pesquisa, lograr investimentos para pesquisa e se firmar no campo. Algumas linhas, já consolidadas no campo da Política e Gestão da Educação no Nordeste, com pesquisadores já consagrados no espaço de discussão dos assuntos da comunidade acadêmica, detentores de prestígios científicos, gozam de prerrogativas relativas a tal apoio.

Creio que todos nós do grupo de políticas temos financiamentos com o CNPq, da CAPES ou da Fundação de Amparo à Pesquisa do nosso Estado, alguns têm mais de

um projeto financiado, inclusive temos dois professores na linha que são bolsistas de produtividade. Sem esse apoio, não conseguimos avançar. (pesq_01)

Temos financiamentos, principalmente, do CNPq, da CAPES e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado; não temos muito problema com relação a isso. (pesq_04)

Os recursos científicos, acumulados coletivamente pelos agentes, constituem requisitos para entrarem e atuarem no espaço acadêmico, o que difere o capital simbólico do capital cultural incorporado. O simbólico apresenta, como princípio, a posição do agente na sua estrutura de distribuição e, sobretudo, como ele é percebido pelos outros pares, igualmente dotados de esquemas de percepção e de apreciação para agirem nesse espaço. Embora, Meadows (1999, p. 109) sinalize que os grandes produtores de trabalho científico apresentem maior probabilidade de serem colaboradores frequentes do que seus pares que produzem menos publicações, “a literatura gerada por pesquisas feitas em colaboração mostra diferenças importantes se comparadas com a produzida por pesquisadores que trabalham isoladamente”.

Sendo assim, o pesquisador que ocupa uma posição dominante no espaço de produção tem um capital simbólico que lhe é atribuído, na medida em que sua posição contribui para determinar seu valor distintivo, e sua posição é considerada pelos avanços das discussões acadêmicas no campo. Contudo, mesmo que seus trabalhos recebam julgamentos científicos negativos, eles recebem apoio dos pares que participam do mesmo espaço e que, em determinado momento, lhe atestaram este capital simbólico com poder distintivo (BOURDIEU, 1989).

Entretanto, esta não é uma realidade que se estende às demais linhas, visto que alguns programas ainda possuem conceito CAPES 3 e outros não lograram êxito nas últimas avaliações, prevalecendo o conceito CAPES 4 entre os programas que enfrentam dificuldades de encontrar apoio para o financiamento de pesquisa, frente à intensificação do trabalho docente.

Já deu muita contribuição quando as fundações intermediavam ações de extensão e pesquisa, dando agilidade aos projetos. Atualmente, esse processo não se encontra mais ativo, burocratizando o repasse de editais, criando problemas graves de administração, fazendo com que muitos docentes desistam de coordenar ações. A União e a gestão universitária precisam criar mecanismos ágeis e seguros para a pesquisa e a extensão. (pesq_12)

Temos apoios ínfimos, o financiamento da agência de fomento estadual daqui é direcionado “às áreas duras”. Vira e mexe a gente vai tentando, temos que matar um leão por dia! (pesq_14)

Do ponto de vista orçamentário, as formas de financiamento institucional da pesquisa têm sido muito limitadas. Assim, os programas precisam contar sempre com editais externos para financiamento das pesquisas.

Temos que recorrer, como todo e qualquer grupo, às agências de fomento com seus editais, a exemplo do CNPq e a CAPES. A atual crise minguou muito as verbas destinadas a estes editais. Atualmente temos buscado financiamento em agências locais, além disso, de algumas instituições mais pontuais, como as secretarias municipais e estaduais, que exige um trabalho mais especializado. (pesq_15)

Há linhas de fomento que abrigam a área; especificamente no estado de Sergipe, a fundação estadual (FAPITEC), da qual sou membro da câmara de assessoramento de humanas, tem uma linha de pesquisa específica – NAP – Núcleos de Ações e Pesquisas em áreas estratégicas para o estado. O NAP de educação tem uma linha de indução que é “efeito das avaliações do INEP na rede estadual”, que tem contemplado pesquisas (fomentou a minha do ENEM), e há o auxílio a teses (minhas duas orientandas de doutorado estão concorrendo). (pesq_13)

De modo mais explícito, as análises a respeito dos investimentos financeiros para pós-graduação colocam em notoriedade as diferenças regionais, desafios que não podem ser enfrentados apenas por políticas governamentais especificamente voltadas para a pós-graduação. É nesse sentido que os diversos PNPG têm colocado em destaque a concentração de investimentos públicos onde existe maior capacidade instalada de recursos humanos qualificados e de infraestrutura, uma vez que o crescimento de grupos emergentes é prejudicado numa situação de orçamentos reais decrescentes e da tendência de políticas públicas de canalizar parte significativa dos investimentos nos grupos mais consolidados (BRASIL, 2010a, p. 47).

Esta discussão pode ser ainda acompanhada a partir de algumas impressões, deixadas pelos agentes sobre a eficiência de políticas públicas, para equalização das assimetrias de produção do conhecimento nos PPGE/NE. Os depoimentos seguintes expressam o atraso sofrido pela região Nordeste e os impasses que isso tem causado no desenvolvimento da pós-graduação, principalmente, na Área de Educação. Esta meta vem sendo colocada em discussão desde os primeiros PNPG.

Eu acho que não há uma política específica para a produção do conhecimento na área de política e gestão, mas, nos últimos anos, tenho observado um investimento maior no Norte e Nordeste na pós-graduação em educação. Isso não equalizou, mas apontou melhorias no ponto de vista quantitativo. O PNPG aponta isso como meta, mas, como ainda está em ação, cabe a nós acompanhar. (pesq_01)

Tenho acompanhado as discussões no campo. Bethânia Ramalho, quando presidiu a ANPEd, fez balanço disso. Antes dela, Bernadete Gatti e Marli André. Temos uns estudos de Paolo Nosella, quando esteve mais próximo de debate de produção e

avaliação da área. As assimetrias atravessam a área e posso citar dois níveis: um seria a relação da área de Educação com as outras áreas quando é colocado em segundo plano comparado às “ciências duras”; e internamente temos disparidades, uma vez que a alta concentração de programas de pós-graduação é proporcional com a produção acadêmica. Essas assimetrias já estão dadas, entre as regiões Sudeste e Sul e entre Nordeste, Norte e Centro-Oeste. O relatório do PNPG faz um balanço atual sobre a continuidade dessas assimetrias e os desafios de superá-las. Não é algo recente, a própria bibliografia no final de 1990 e toda década de 2000 já aponta para um quadro que ainda não foi revertido, temos pequenos movimentos nesta ação, precisamos de algo mais orgânico. (pesq_03)

Além disso, os agentes demonstram desconhecer ações pontuais de associações e agências de fomento para equalização dessas assimetrias. O problema pode ser observado claramente quando se relata a falta de investimento nos programas, distribuição de cotas de investimentos que não atendem às demandas regionais, mas que são conscientes da qualidade das pesquisas que desenvolvem. Discussões neste sentido foram colocadas na pauta do último Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN)⁴⁹, por achar que a equalização das assimetrias é uma questão de direitos humanos.

É de uma precariedade absurda as políticas públicas voltadas para área. Para se ter uma ideia, eu tenho dezessete anos aqui na universidade e nunca participei de um evento científico custeado pela universidade, com exceção de dois EPENNs, indo em um ônibus que a universidade custeou. Temos uma Fundação Estadual de Pesquisa que já contribuiu com valores simbólicos. As políticas que visam a diminuir essas assimetrias são bastantes tênues, não cumprem o papel delas, e, quando existem, são através de cotas para o Norte e Nordeste. A qualidade de nossas pesquisas não destoa das que são produzidas no Sul e no Sudeste, a questão é que as possibilidades que são oferecidas para essas regiões são tremendamente superiores às oportunidades que são dadas para nós. (pesq_14)

Discutimos isso nas reuniões do EPENN. Existem as assimetrias entre os programas do Norte e Nordeste, sobretudo aqueles que não são consolidados, com nota 3. Talvez seja por conta dos critérios de avaliação. No âmbito Federal, nós não vemos uma perspectiva que melhore a política dos programas de pós-graduação do Norte e Nordeste. Atualmente, foi aprovada uma PEC que vai autorizar as universidades públicas a cobrar os cursos de pós-graduação. Isso vai nos fragilizar. No âmbito estadual, historicamente, vivemos quarenta anos de oligarquia, que não estava interessada em ciência e tecnologia, muito menos em pós-graduação. Os nossos reitores foram indicados por eles. Esses reflexos são percebidos e, quando os projetos do Nordeste são submetidos aos editais nacionais, o parecer sempre é que a proposta tem reflexo científico, mas o recurso financeiro não deu, para mim um veredicto. A assimetria existe dentro da própria área da Educação, a CAPES e o CNPq privilegiam os programas da região Sul e Sudeste. É um debate presente nos depoimentos dos

⁴⁹ O último EPENN, ocorrido entre os dias 28 a 31 de outubro de 2014, na cidade de Natal/RN, teve como tema central “Pós-graduação em Educação do Norte e Nordeste: produção de conhecimento, assimetrias e desafios regionais”. Justifica-se pela atualidade e relevância frente aos desafios postos pela realidade social vigente. Pesquisadores do Norte e do Nordeste, vinculados a 31 (trinta um) Programas de Pós-Graduação em Educação e às Instituições de Ensino Superior, durante o 22º EPENN, reuniram-se para discutir, debater, refletir e propor alternativas para o enfrentamento dos grandes desafios postos pelo atual quadro de exclusão social e educacional em nosso país, tendo como horizonte o entendimento de que a luta pela melhoria na qualidade da educação é uma questão de direitos humanos. (Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 24 de novembro de 2015).

professores em reuniões da ANPAE e EPENN. Quem deve receber mais recursos é quem tem nota menor, a nossa Universidade tem reproduzido os mesmos critérios da CAPES, para investir nos programas. (pesq_11)

A articulação da educação superior com as problemáticas dos desequilíbrios regionais, não pode se estruturar como um elemento isolado da política global de desenvolvimento do País. Se esta última pretende neutralizar os desequilíbrios regionais, a política setorial de educação não deve desconhecê-la. O quadro de desequilíbrio encontrado na distribuição de doutores, de programas de pós-graduação ou grupos de pesquisa necessita de suportes que extrapolam a simples alocação ainda que diferenciada de recursos via editais, dado que o processo de expansão dos investimentos segue outra lógica, a qual não favorece as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste: reinveste-se em áreas onde há capacidade instalada e onde o território usado apresenta concentração de recursos humanos e materiais qualificados.

Por outro lado, há de se considerar que as desigualdades cravadas na pós-graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste respondem às situações históricas em contextos políticos, econômicos e sociais distintos.

As assimetrias no campo educacional no Nordeste são de séculos, de modo que exige financiamento e ações estratégicas e contínuas. A extensão tem chegado de modo ainda tímido nas comunidades, pois ainda faltam recursos da bolsa ao transporte, que garantam a permanente presença nos diversos territórios. Se de um lado as IES Públicas têm contribuído para a inclusão de setores, historicamente excluídos, deve ser prioritária a formação inicial e continuada, não com cursos aligeirados, mas com atividades presenciais de qualidade. No Brasil, não realizamos avaliações e monitoramentos das políticas e diretrizes educacionais de forma qualitativa e democrática, chegamos até as conferências. Nesse sentido, a pós-graduação pode desenvolver papel relevante para o aprofundamento do direito à educação. (pesq_12)

Acho que nem temos políticas públicas voltadas para equalização dessas questões. Conheço a realidade do Nordeste de pelo menos quatro universidades desta região, com exceção da minha. A queixa é uma só: **o Nordeste é sempre menosprezado, sempre negligenciado neste campo**. Não é à toa que a maioria das pesquisas são produzidas no Sul e no Sudeste. Trabalhamos muito sob pressão. Se há essas políticas, elas estão no papel. São “políticas de gabinete”. Desconheço ações da ANPED e de outras associações neste sentido. (pesq_04; grifo nosso)

Sabe-se que a pesquisa e a pós-graduação são atividades desenvolvidas por instituições universitárias, que requerem infraestruturas adequadas que correspondam aos padrões acadêmicos e recursos humanos adequados para avaliação institucional. Isto significa “compreender a infraestrutura ou capacidade instalada não apenas em termos de laboratórios, bibliotecas, acervos ou instalações físicas, mas, também, titulação docente, oferta de pós-graduação *stricto sensu* e produção intelectual institucionalizada” (pesq_10). Atualmente, as

Universidades têm oferecido aos PPGE/NE apenas condições básicas para o funcionamento, o que tem fragilizado os espaços de discussões.

Os recursos disponibilizados para a pós-graduação ainda são considerados poucos, o que dificulta a implementação de ações mais pontuais e efetivas. O maior dos desafios, segundo os entrevistados, “será o de promover a adequação do sistema de ensino de pós-graduação ao momento pelo qual passa o país. Existe preocupação com a introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação, em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais, preocupação com a solidariedade com o impacto social, com a expansão da cooperação internacional e com o combate às assimetrias” (pesq_10). A partir dos estudos que debatem a expansão da educação superior e escassez de recursos para a pesquisa e a pós-graduação no Brasil, Fialho (2009) afirma que:

O princípio da interiorização e, conseqüentemente, da democratização, no sentido da ampliação das condições de acesso aos bens da educação superior e não apenas na função ensino que a universidade deve disponibilizar, num dado espaço territorial, implica uma infraestrutura material e humana potencialmente capacitada para adentrar realidades de muitos desafios. Por outro lado, é possível antever as dificuldades que a universidade pode encontrar para assegurar o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação em lugares que não asseguram condições para tanto. (FIALHO, 2009, p. 21)

Assim, cabem aos PPGE/NE a missão de formar recursos humanos qualificados, compromissados e conscientes da inovação tecnológica do mundo globalizado e competitivo, do mesmo modo que se deverá enfatizar a formação de docentes para os níveis de ensino e de profissionais para atuação nos setores público e privado, pois “o estágio atual das ciências da educação, além de ser muito recente, precisa crescer com qualidade e rapidamente para dar suporte à construção de uma nova economia, com base no conhecimento, para contribuir, eficientemente, não só com as políticas públicas, mas também com equalização das assimetrias de produção do conhecimento” (pesq_10); Ou restará apenas um caminho: “aportar mais recursos e atrelar o financiamento aos indicadores de produtividade”.

8.2.4 “*A relação entre (im) pares*”: a luta pela autoridade científica nos espaços de produção

A luta de elites acadêmicas ou grupos de referências pela autoridade científica, nesta linha/campo, tem se constituído um entrave para dar visibilidade, principalmente, ao que é produzido pelos pares. De acordo com os dados desta pesquisa, as disputas e os confrontos entre

os autores mais consolidados e com prestígio acadêmico-científico no campo da Política e Gestão da Educação geralmente atraem mais atenção que seus colegas, o que acentua ainda mais a sua “importância” e reflete no sistema de comunicação.

Para Meadows⁵⁰ (1999), este aumento de atenção passa a se configurar como efeito Mateus, semelhante a uma “bola de neve”, uma vez que as publicações em periódicos especializados e o financiamento das pesquisas são privilégios de um determinado grupo, ou seja, o lugar onde o “rio só corre para o mar” (pesq_01); ou seja, a luta simbólica com vistas ao monopólio da nomeação legítima, reconhece, “como ponto de vista dominante, que, fazendo-se reconhecer como ponto de vista legítimo, faz-se desconhecer na verdade de ponto de vista particular, situado e datado” (BOURDIEU, 2011, p. 51).

Mas eu devo considerar que não temos uma colaboração de pesquisa do jeito que nós queríamos, colaboramos mais em dupla. Existem diferentes objetos de estudo na linha, um desenho de quem mais pesquisa sobre certos assuntos. Mas, claro, que existe essa luta, costume usar a metáfora do “rio que só corre para o mar”, os outros “têm que correr atrás do prejuízo”. (pesq_01)

Tem se constituído um entrave sim. A visibilidade ao que se faz depende muito da capacidade que os grupos têm de se articular, de trilhar caminhos e vias estabelecidos por órgãos de fomentos, com mais vigor e experiência. Então, de certa maneira, isso supõe essas diferenças no que diz respeito à produção científica entre grupos ou entre regiões, ou dentro de um grupo entre os indivíduos. (pesq_02)

A relação entre dominantes e dominados⁵¹ nos espaços de produção tem proporcionado a articulação de alguns programas mais novos com programas das regiões Sul e Sudeste, onde os pesquisadores com mais expertise e firmados no campo de discussão da Política e Gestão Educação expressam suas crenças e têm seu modo de desenvolver pesquisa legitimado pelos pares. Seria esta uma relação entre ímpares? De acordo com Bittar (2009, p. 4), o campo científico brasileiro constitui um espaço de disputa pela hegemonia, decorrente “[...] da forte relação entre intelectuais e política, inclusive com a participação da universidade em momentos decisivos da história política brasileira, fato que não deixa de ter relação com a produção científica em si”.

⁵⁰ Meadows (1999, p. 102) salienta ainda que as imagens que os pesquisadores têm, bem como as normas da pesquisa, correspondem a um reflexo e um guia de como as coisas devem ser e não como realmente são. Ou seja, a tendência de os pesquisadores verem seus pares ilustres como “picos de montanhas”, dominado sobre os contrafortes representados pelo pesquisador comum, reflete-se no sistema de comunicação. Nestes termos, senão em termos puramente históricos, existem algumas semelhanças entre as imagens que os pesquisadores têm de suas áreas e o modo como as coisas realmente são.

⁵¹ A oposição dominante-dominado não significa a luta entre classes dominante e subordinada, mas sim o valor e o potencial relativos das várias espécies rivais de capital que compõem a estrutura de um determinado espaço social.

O principal entrave encontra-se numa determinada forma de ver a produção que é realizada no Nordeste. Infelizmente, é como se nós não tivéssemos o estatuto, a legitimidade científica, mas nós produzimos. Entretanto, nessa relação de poder, é óbvio que os grupos hegemônicos estão determinando o que deve ser e o que não pode ser. São os parâmetros. Na minha produção, procuro superar esses entraves, não deixar que eles limitem o meu raio de ação e minha perspectiva de produção, daí estar sempre em articulação com colegas de outras universidades. Se não juntarmos forças, fica difícil lutar sozinha. Não podemos perder a perspectiva de luta. **A luta não é entre os pares, é entre ímpares, não existe igualdade de condição, logo não há igualdade de tratamento.** (pesq_04; grifo nosso)

Isso se manifesta claramente do GT's da ANPEd. Participo desde 1996, e vejo que há uma certa polarização que se materializa através do estado de São Paulo, **quem mais coordena o GT, quem mais indica e quem vai compor as instâncias.** Isso tem a ver até com o perfil dos próprios alunos, os programas de pós-graduação do Sul e Sudeste conseguem selecionar um perfil de alunos mais consolidados que nós aqui. O próprio perfil já é assimétrico. As assimetrias se materializam a partir de mecanismos como esses. Temos uma produção há muito tempo em análise por uma editora, se tivéssemos pessoas mais influentes na proposta deste livro, teríamos uma resposta mais rápida. (pesq_03; grifo nosso)

Observe-se que tanto o pesq_03 quanto o pesq_04 não citam os nomes dos agentes que dominam os espaços de produção. É justamente isso que os pesquisadores melhor posicionados fazem como forma de demarcação, uma vez que falam do alto da hierarquia dos pares. Ou seja, os dominantes passam a legitimar aqueles do seu universo de pertencimento, aqueles entre os quais há uma base comum de interconhecimento dada pela ocupação de posições semelhantes.

Este encantamento afetivo, que nasce de poder se amar e admirar a si mesmo e em seus pares é um fundamento do que se chama *esprit de corps*: efetivamente, esse sentimento de solidariedade com o grupo repousa na comunhão dos esquemas de percepção, de apreciação de pensamento e de ação que funda a convivência reflexa dos inconscientes bem orquestrados. (BOURDIEU, 1989).

Por si só, o campo já é assimétrico e arbitrário. O reconhecimento do outro, na perspectiva de Bourdieu (1989), relaciona-se com a legitimidade no campo. Os conflitos ocorrem em condições desiguais, e são essas “interações que refletem e repercutem as estratégias por eles adotadas, fazendo manter ou alterar a correlação de forças existente, bem como sofrendo e produzindo os efeitos dos enfrentamentos ocorridos no âmbito econômico, social e político” (pesq_10). As estratégias utilizadas por estes agentes estão relacionadas diretamente aos interesses e necessidades decorrentes da posição ocupada individualmente nos espaços de produção de uma temática específica.

Se tivermos um alinhamento, as coisas fluem melhor, mas torna-se um elemento dificultador. Percebo isso no âmbito do programa, na linha, não. (pesq_05)

Às vezes, são construídos “castelos” que visam o domínio da produção, a hegemonia das pesquisas, mas a seriedade faz superar muitos problemas [...] Dentro do próprio programa, temos embates fortes e o que se considera de fato ciência, na própria linha isso também é visível, há diferenciações. Principalmente, em nível de Brasil. (pesq_06)

No contexto de associações de pesquisa, ANPEd e ANPAE são considerados espaços de prestígio para a comunidade científica, os quais têm desempenhado papel legitimador do conhecimento que é produzido sobre a Política e Gestão da Educação, processado por meio de ritos e práticas, desenvolvidas em suas reuniões, eventos e, principalmente, através dos GT's, a exemplo do GT 5, que tem se constituído mola propulsora para discussão de temas emergentes.

Não sei se estou sendo otimista, mas tenho percebido que o aumento do número de programas em educação e, conseqüentemente, de periódicos da área, tem diminuído (porém não cessado) esse tipo de embate. Outro elemento que tem favorecido a quebra disso no campo das políticas educacionais tem sido também a ANPAE e suas formas mais abertas e democráticas de divulgação da produção na área. Além disso, estamos vendo crescer a influência do Relepe e do Redestrado, diluindo, assim, a centralidade que ocupou a Anped por muito tempo na área das políticas educacionais. Posso exemplificar esses argumentos citados que, na nossa linha, todos os nossos pós-graduandos são orientados a construir uma revisão ampla do conhecimento sobre o seu tema a partir da busca em teses, dissertações, trabalhos dos principais eventos da área e periódicos científicos. O que temos percebido é que, do ponto de vista numérico, a Anped tem se tornado cada vez mais inexpressiva como referência para os trabalhos dos mestrados aqui. (pesq_07)

A associação é, então, um espaço onde se movimentam sujeitos que participam das dinâmicas que regem as práticas sociais mais abrangentes. É um espaço no interior do qual ocorrem lutas pela determinação de conteúdos ético-políticos, de valores, de práticas e de regras que irão regular seu funcionamento. Corresponde, também, a um lugar de conflito, onde os sujeitos sociais, em especial do meio acadêmico-científico, se movem para fazer serem valorizados seus atributos e perspectivas políticas, científicas, sociais, econômicas, com intuito de ocupar posições, almejando produzir as condições necessárias para exercer influência e conquistar a hegemonia, tanto no seu interior, quanto na sociedade como um todo.

Se a cientificidade socialmente reconhecida é uma aposta tão importante é porque, embora não haja uma força intrínseca da verdade, há uma força da crença na verdade, da crença que produz a aparência da verdade: na luta das representações, a representação socialmente reconhecida como científica, isto é, como verdadeira, contém uma força social própria e, quando se trata do mundo social, a ciência dá ao que a detém, ou que aparenta detê-la, o monopólio do ponto de vista legítimo, da previsão autoverificadora. (BOURDIEU, 2011, p. 53)

A luta, entretanto, não tem sido tão democrática como imaginamos. Segundo os pesquisadores, esta situação tem esbarrado em questões éticas. Tello e Mainardes (2015, p. 164) acreditam que o próprio ato de pesquisar a produção do conhecimento em Política e Gestão da Educação revela uma “pergunta política”, uma reflexividade ética, de assumir uma epistemologia de valores éticos, caso contrário, “obteniendo de este modo una producción de conocimiento individualista, capitalista y “produccionista [...]”. Nestas circunstâncias, para os autores, deveríamos nos questionar: O que está ausente em nossas pesquisas? A agenda de pesquisa no meio acadêmico é proveniente de temas que estão na ‘moda’?

Nosso entrave maior é a publicação. Tem um critério da CAPES que, para a publicação não ser endógena, você tem que convidar pesquisadores de outros estados e países. É o que temos feito, mas os outros programas não nos têm convidado. Nossos professores têm financiado a própria publicação. Há um grande corporativismo de algumas revistas e editoras. Isso tem reflexo na ANPED, não me motiva mais participar dos GTs, a ANPOCS tem sido mais receptiva. Esbarramos numa questão ética. (pesq_11)

O campo acadêmico e científico, em seus diversos contextos particulares, caracteriza-se como um espaço de forte competição e conflitos pela hegemonia do saber/poder. O lugar/espaço geográfico onde a universidade está situada é permeado pela articulação entre o espaço físico/geográfico e o espaço social. As diferenças de perfil acadêmico dos cursos de pós-graduação oferecidos revelam, quase sempre, o imperativo da variável política e econômica que aparece sem nenhum pudor: ou seja, a oferta, muitas vezes, se vê restrita a áreas de conhecimento que requerem menos investimentos na infraestrutura (laboratórios, por exemplo), como é o caso da área de Ciências Humanas.

o regionalismo (ou nacionalismo) é apenas um caso particular das lutas propriamente simbólicas em que os agentes estão envolvidos quer individualmente e em estado de dispersão, quer coletivamente e em estado de organização, e em que está em jogo a conservação ou a transformação das relações de forças simbólicas e das vantagens correlativas, tanto econômicas como simbólicas; ou, se se prefere, a conservação ou a transformação das leis de formação dos preços materiais ou simbólicos ligados às manifestações simbólicas (objetivas ou intencionais) da identidade social. (BOURDIEU, 2010, p. 124)

A universidade, compreendida como agente social e como lugar de produção da pesquisa e da pós-graduação, mantém uma posição relativa com outros lugares. A pesquisa e a pós-graduação estão, pois, sujeitas tanto às implicações de ordem física como as de ordem social. A busca de atividades de popularização da C&T é um componente central da cultura, da consciência social e da inteligência coletiva. Além do mais, estas atividades devem contribuir

para o resgate e para a valorização dos conhecimentos nativos, ou seja, o principal objetivo da construção de uma cultura científica transdisciplinar.

8.2.5 “...quando um sobe, o outro desce”: o dilema da sistemática de avaliação da Pós-Graduação em Educação e o futuro do campo

As últimas avaliações trienais da CAPES e a análise realizada por alguns autores demonstram que os PPGE/NE e, principalmente, a produção científica em Política em Gestão da Educação, estão situados em uma “zona periférica”, em que os programas são considerados emergentes⁵² e na qual se observa o alto número de cursos de mestrado e doutorado avaliados pela CAPES com notas 3 e 4, respectivamente. Neste contexto, a pesquisa identificou as projeções dos agentes para os próximos anos acerca da pós-graduação em Educação e do conhecimento produzido no campo da Política em Gestão da Educação. Isto se coloca como ponto importante neste estudo, pois acreditamos que

O conhecimento do espaço social em que se realiza a prática científica, e do universo dos possíveis, estilísticos ou outros, em referência aos quais suas escolhas são definidas, leva não a repudiar a ambição científica e a recusar a própria possibilidade de conhecer e de dizer o que é, mas a reforçar, pela tomada de consciência e pela vigilância que ela favorece a capacidade de conhecer cientificamente a realidade. (BOURDIEU, 2011, p. 55)

A avaliação dos programas de pós-graduação é uma atribuição legal da CAPES e visa a fornecer informações sobre o efeito das políticas implementadas ao longo dos últimos anos. É nesse contexto que o trabalho desenvolvido por Guimarães et al. (2015) apresenta um panorama da avaliação dos PPGE no Brasil nos triênios de 2007 e 2010. Conforme os dados apresentados pelos autores houve crescimento de PPGE em algumas regiões, ao passo que em outras este se manteve constante. Os resultados refletem também no tempo de existência dos PPGE, em que as medianas de algumas regiões diminuíram de um triênio para o outro em decorrência de novos cursos, atrelados ao crescimento nas médias de docentes permanentes dos cursos com mais anos de fundação. No que diz respeito à produção científica, o estudo constatou que os programas com nota 3 são os mais numerosos, possuem menor tempo de existência e são pouco

⁵² Os programas emergentes, com características ditas periféricas, em geral, contam com docentes qualificados, infraestrutura física, algum recurso para atividades investigativas. Entretanto, raramente apresentam conceitos acima de 4: suas publicações concentram-se em eventos locais, poucas pesquisas têm apoio de agências financiadoras, as orientações concentram-se no mestrado e há pequena inserção nacional – revelada não apenas nas publicações, mas também na participação docente em bancas e redes de pesquisa.

expressivos no quesito publicação. Sendo assim, o estudo aponta a necessidade de redefinir os recursos e a organização orçamentária para a pós-graduação, bem como a reestruturação de pressupostos e procedimentos idealizados para o Sistema CAPES de Avaliação, com intuito de equalizar as assimetrias regionais.

Entretanto, a sistemática da avaliação da CAPES tem sido vista com bons olhos. Para o pesq_05 e pesq_02, a pós-graduação no Brasil tem apresentado crescimento considerável e se aproximado em nível de qualidade das pesquisas que são desenvolvidas em outros países. Acreditam, inclusive, que a articulação que precisa ser feita para se alcançar as mudanças necessárias e intensificar a produção científica estão em estratégias que os programas necessitam traçar internamente nas linhas. Com efeito, é “[...] nesta luta pelos critérios da avaliação legítima, que os agentes empenham interesses poderosos, vitais por vezes, na medida em que o valor da pessoa enquanto reduzida socialmente a sua identidade social que está em jogo”. (BOURDIEU, 2010, p. 124)

Tenho uma visão otimista. As pesquisas em educação vêm se aperfeiçoando, têm sido mais criteriosas, hoje o rigor metodológico é mais presente. [...] O crescimento dos programas tem contribuído muito para isso, bem como crescimento vertiginoso dos grupos de pesquisas na área de política e gestão. [...] Não tenho absolutamente nenhuma crítica em relação à CAPES. Acho que precisamos é de estratégias internas. (pesq_05)

Não tenho qualquer grande crítica a fazer, mais contundente. Sobre a produção intelectual induzida pela CAPES, **eu acho benéfico**. Se nós olharmos a história da pós-graduação brasileira, ela se consolidou com uma das melhores do mundo, baseada nesse viés da produção científica. Esse é um viés de que não podemos fugir. Se meu grupo de pesquisa existe e eu formo alunos, a produção científica é um espelho do que eu faço, portanto se eu faço coisa boa, é lógico que eu conseguirei publicar mais facilmente, se o que eu faço “não é tão bom”. É um julgamento por pares. Nossa pós-graduação nasceu assim, continua assim, está pujante! Norte e Nordeste têm conseguido progressos, em que pesem as críticas de alguns grupos a esse viés da produção intelectual. Temos progredido a passos lentos, se olharmos facilmente, fazer uma análise qualitativa de contexto, temos vários problemas estruturais e processuais que afligem nossas universidades. **O próprio perfil dos alunos do Sudeste é diferente dos nossos**. (pesq_02; grifo nosso)

O produtivíssimo se apresenta como um divisor entre as regiões brasileiras. Além de percebermos uma prática já enraizada em alguns programas da região Nordeste, a situação se intensifica quando as elites acadêmicas de regiões Sul e Sudeste entram no páreo para tomar decisões dentro do campo da Política e Gestão da Educação, mas “vários pesquisadores do Nordeste que trabalham com política educacional estão no circuito” (pes_01). Já para os dominados, “não cabe na base discutir estes critérios, nos cabe seguir, respeitar e contribuir para que esta produção se alinhe às estratégias e aos objetivos do programa” (pesq_02).

A revolução simbólica contra a dominação simbólica e os efeitos de intimidação que ela exerce têm em jogo não, como se diz, a conquista ou a reconquista de uma identidade, mas a reapropriação coletiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação da sua própria identidade de que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se (e negar os que, entre os seus, não querem ou não podem negar-se) para se fazer reconhecer. (BOURDIEU, 2010, p. 125).

Para compreender a lógica de oposição entre o Norte e o Sul, Bourdieu (2010, p. 127) lança mão da seguinte reflexão: “as regiões onde a reivindicação econômica e a luta contra a dominação tomam a forma regionalista são aquelas onde os efeitos da dominação econômica são mais nitidamente acrescidos dos efeitos da dominação simbólica (pronúncia estigmatizadora, etc.)”.

É uma realidade também do Norte e Centro-Oeste. Temos dificuldades grandes de distâncias, programas que estão no Pará e no Maranhão, precisam ter um apoio diferenciado. Não me refiro a benefícios, mas a ações de como produzir melhor, como receber um professor na nossa casa, como fazer intercâmbios, se os recursos são escassos. Por outro lado, temos vários pesquisadores do Nordeste que trabalham com política educacional e estão no circuito. (pesq_01)

Temos uma grande articulação interna para que a nota 4 se mantenha, a duras penas, convivemos com o 4 há muito tempo, e há um perigo grande de termos o nosso doutorado descredenciado, já temos mais de 20 anos. O âmbito de discussão desses parâmetros é no fórum de coordenadores de pós-graduação, o máximo que fazemos é nosso coordenador levar essas demandas para serem discutidas. (pesq_02)

Por sua vez, outros agentes deixam claro que um programa não é importante pela sua visibilidade e impacto internacional que tem, mas, sobretudo, pelos desdobramentos que ele causa para realidade em que está inserido. O que podemos refletir é: o que estas universidades e estes programas de pós-graduação representam para o seu entorno? O que esta formação gera para a comunidade em que eles estão inseridos? Temos apenas quantificação e qualificação que muitas vezes podem ser subvertidas.

[...] é importante reverter a lógica de avaliação, revertê-la não para ascender, mas sim porque não é capaz de dizer o que é bom realmente. É preciso corromper com a lógica de hierarquização, entre regiões, de classificação que desenvolve mecanismos de exclusão. Estamos vivendo um processo de estrangulamento dessa lógica, você não é bom ou ruim pelo que você conseguiu se superar, você é bom ou ruim em razão de um enigma: eu não sei o quanto o outro vai produzir. (pesq_03)

Não haverá projeções otimistas nesse sentido enquanto continuarmos em menor número e enquanto, ao invés de ficarmos procurando nos tornar relevantes no cenário nacional, não passarmos a nos dar relevância, citando-nos e formando redes de produção entre nós. Divididos, continuaremos menos e menores ainda. (pesq_07)

A lógica da avaliação precisa ser uma lógica que compara o indivíduo consigo mesmo, não estritamente com o ambiente, com o impacto que ele gera, que possa até gerar comparações com os outros, mas ela não pode ser obtusa a ponto de estabelecer que, existe uma “cota”, um “pódio”. Esta lógica traz para os agentes o princípio de exclusão, pois nem sempre são informados, com precisão, da importância destes programas, do nível que está sendo produzido, o que está sendo produzido e do sentido que está sendo produzido. O que não pode haver é “[...] um revezamento de conceitos de avaliação da CAPES, temos no Nordeste apenas um programa com nota 5, que em outro momento é revezado com um outro (pes_10)”.

Esta questão é muito importante. Na última reunião do programa, discutimos isso. Vejo o futuro dos PPGE do Nordeste com muita preocupação enquanto zona periférica, porque as exigências são muito altas diante da nossa realidade. Em que condições nós trabalhamos? Temos escassez de material e financiamento, condições desumanas. A avaliação da CAPES é um labirinto. Os caminhos até sabemos quais são, mas, para trilhar caminhos, nós precisamos de apoio. Ninguém trilha caminho sozinho, a obra é coletiva. Vejo, honestamente, um horizonte meio cinza. Não sei até quando os programas vão se sustentar! (pesq_04)

As críticas dos pesquisadores à lógica produtivista da CAPES são bastante contundentes, já que tem se constituído em um processo de modernização das universidades para a produção do conhecimento científico e tecnológico, valorizado como objeto de disputa e interesse econômico e político. Para Bourdieu (2011, p. 42), as representações práticas institucionalizadas são sistemas de defesa coletivos em que os agentes encontram meios de escapar de “questionamentos brutais”, suscitados pelos critérios proclamados, uma vez que as escalas de avaliação científica, universitária ou intelectual oferecem “[...] uma multiplicidade de motivos de saudação e de formas de excelência que permitem a cada um se mascarar, com a cumplicidade de todos, das verdades conhecidas por todos”.

Na avaliação da CAPES, é igual ao “Brasileirão”: **para um subir, outro tem que descer**. Chegamos até a pensar que existisse um complô contra o Nordeste, a velha dicotomia. Vejo esta realidade como uma questão mais política e ética, do que puramente qualitativa. A maioria dos avaliadores é do Sul e Sudeste. Fazemos tudo que é solicitado nas avaliações, até mesmo reduzir a quantidade de professores, mas não avançamos. Não vejo com bons olhos o futuro, a cultura organizacional que se formou na CAPES é um empecilho: regulada e programada. (pesq_11; grifo nosso)

A CAPES tem um sistema de avaliação esdrúxulo, que cria uma lógica de Estado, de competitividade que só serve para aqueles que têm uma estrutura, uma tradição para continuarem em uma situação de melhor localização dentro da avaliação e da produção. Não tem nota 5 para todo mundo, para um subir o outro tem que descer. (pesq_14)

Em outras palavras, o que se tem endereçado à CAPES, enquanto questão a ser discutida amplamente na comunidade acadêmica, frente à heterogeneidade das áreas do conhecimento, tem sido “o ajustamento do ensino e da pesquisa que almeja a competitividade, no âmbito nacional e internacional. Reencontra-se, nas demandas da pesquisa, a mesma imposição de adaptação e adequação à ordem capitalista endereçadas ao ensino” (pesq_10). O estigma produzido e a revolta contra ele “começam pela reivindicação pública do estigma, constituído assim em emblema – segundo o paradigma “*black is beautiful*” – e que termina na institucionalização do grupo produzido (mais ou menos totalmente) pelos efeitos econômicos e sociais da estigmatização” (BOURDIEU, 2010, p. 125).

Ainda existem zonas de concentração e de escassez na distribuição das competências acadêmicas e dos acréscimos de técnicas e informações, o que demonstra o risco de seguir perpetuando o hiato entre umas e outras e apontando para os desequilíbrios regionais, para as desigualdades sociais. Alguns desequilíbrios regionais com relação à capacitação vêm sendo dirimidos nas últimas décadas, com a expansão de cursos de pós-graduação nas regiões Norte/Nordeste. Com relação aos investimentos e à produção científica dos cursos de pós-graduação no Nordeste, temos muito o que avançar!! Sabemos que a trajetória das universidades federais está imbricada com a própria evolução do sistema de ensino superior do País. (pesq_10)

Em outras palavras, há que se destacar a necessidade de se ampliar a avaliação da pós-graduação, contemplando não só questões referentes à pesquisa, mas também à qualidade do ensino e à auto avaliação institucional, crescente integração entre as principais agências de fomento à pesquisa à pós-graduação no Brasil, definição de uma política nacional de ciência e tecnologia nas várias áreas do conhecimento, bem como a necessidade de reavaliar os critérios de acompanhamento para o aprimoramento do processo de avaliação na pós-graduação.

Em relação ao conhecimento produzido no campo da Política em Gestão da Educação, acredita-se que muito se tem a avançar. Principalmente, porque a questão perpassa pelo financiamento de pesquisa e ações integradas com a extensão, que também é necessária ao campo da Política e Gestão da Educação o qual necessita que a universidade cumpra a sua função social e ofereça condições ideias para a pesquisa, o debate e a difusão do conhecimento.

Temos muito que avançar, principalmente para nós do Norte e Nordeste do país, as condições são absolutamente adversas. Trabalhamos em diferentes frentes dentro da própria política educacional. Nós somos poucos, programas altamente ecléticos por conta da própria realidade, mas vejo que há um avanço com pesquisadores desta temática ocupando cargos importantes nas associações, a ação da REPELE, da ANPAE. A maioria das nossas pesquisas nasceu em redes, dentro destes eventos. Tentamos sobreviver dentro de uma linha, com dois professores discutindo sobre a temática. (pesq_14)

Um grande avanço para sair da periferia foi conseguirmos criar nossa própria área de concentração. Assim, em breve, teremos um pouco mais de autonomia para nossa oferta de disciplina (em função do alinhamento atual, que privilegia História da Educação, nossos alunos são massacrados com disciplinas que pouco contribuem para seu trabalho de pesquisa), possibilidade de pleitear um dossiê na revista do programa específico para o tema, assim como poderemos definir palestrantes nos eventos de formação. Pode parecer pouco, mas, para nós, é um grande avanço, e que possibilitará que crescamos. (pesq_13)

A condição do Nordeste passa pela problematização da lógica, mas este não pode ser um debate só interno, “[...] temos um debate em Educação e também em relação as outras áreas. Ela é duplamente discriminada: tem as disputas internas e ainda tem que disputar com as outras áreas” (pesq_15). A concentração econômica e o desenvolvimento industrial do século XX acirrou as tensões regionais e colocou um desafio a ser enfrentado dentro do campo, em que se percebe a

A reivindicação regionalista, por muito longínqua que pareça deste nacionalismo sem território, é também uma resposta à estigmatização que produz o território de que, aparentemente, ela é produto. E, de fato, se a região não existisse como espaço estigmatizado, como “província” definida pela distância econômica e social (e não geográfica) em relação ao “centro”, quer dizer, pela privação do capital (material e simbólico) que a capital concentra, não teria que reivindicar a existência: é porque existe uma unidade negativamente definida pela dominação simbólica e econômica que alguns dos que nela participam podem ser levados a lutar (e com probabilidades objetivas de sucesso e de ganho) para alterarem a sua definição, para inverterem o sentido e o valor das características estigmatizadas, e que a revolta contra a dominação em todos os seus aspectos – até mesmo econômicos – assume a forma da reivindicação regionalista. (BOURDIEU, 2010, p. 126)

Os desafios atuais para a pesquisa em política educacional e suas perspectivas futuras são caracterizados por Krawczyk (2013, p. 39-40) da seguinte forma: i) a necessidade de revigorar o debate teórico e histórico – a partir da pesquisa empírica, interpelar as políticas educacionais e a realidade educacional concretizada como processos que carregam historicidade; ii) articular as diferentes áreas e abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em política educacional – para o fortalecimento do debate entre pesquisadores com diferentes enfoques; iii) aprofundar o diálogo com outras áreas de conhecimento do campo de estudo – fortalecer esse campo de conhecimento através do diálogo entre as diferentes áreas, no âmbito das relações e das práticas sociais; iv) aprimorar as pesquisas e repensar a política de pós-graduação no país – discutir sobre as condições nas quais a pesquisa vem sendo produzida; e, v) assumir a tensão entre o campo acadêmico e o campo de atuação política, fronteira bastante sensível na área de política educacional – produzir conhecimento novo e socialmente significativo.

O forte debate motivado pelos agentes em torno da ausência de políticas públicas para o desenvolvimento dos centros de pesquisa de região Nordeste, como instrumento para ampliar o contingente de pessoas qualificadas para o ensino superior e a pesquisa, certamente não traduz a amplitude dos temas considerados nas avaliações e perspectivas que têm sido feitas sobre a pós-graduação. Antes, estas considerações, favoráveis ou desfavoráveis, remetem a uma questão maior: a necessidade de flexibilização do sistema de pós-graduação, inclusive de suas modalidades de financiamento, vis-à-vis às especificidades de desenvolvimento das áreas e das regiões brasileiras menos favorecidas.

CAPÍTULO 9

A CONSTRUÇÃO E O QUE FICA

A pesquisa e a pós-graduação na região Nordeste têm uma expressiva representação no Brasil. Há um grande esforço das universidades e programas no sentido de expandir e consolidar, com qualidade, a oferta de um sistema de pós-graduação, assim como incrementar o desenvolvimento da pesquisa e da inovação tecnológica. É mister, entretanto, assinalar que todo trabalho persistente está aquém das necessidades que o cenário atual impõe; em parte, pelas assimetrias regionais e intrarregionais. Sendo assim, com base nos resultados evidenciados pela pesquisa, destacaremos algumas conclusões e recomendações.

Desta forma, buscou-se investigar as relações entre os padrões de produção científica e a política de formação acadêmica, por intermédio das lutas geradas entre as diferentes posições dos agentes em redes de colaboração, no campo da Política e Gestão da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste do Brasil. As hipóteses inicialmente levantadas reforçam a tese de formação de elites acadêmicas e grupos de referências nos espaços de produção do conhecimento científico em Política e Gestão da Educação nos PPGE/NE bem como na área da Educação, que contribui para o engendramento de práticas sociais legítimas, em torno do jogo para imposição de discursos sobre Política e Gestão da Educação, academicamente válidos, no contexto da intensificação das assimetrias regionais.

Para a realização deste estudo, foi importante conhecer alguns aspectos e/ou condicionantes que compõem o campo científico e acadêmico da Política e Gestão da Educação (BOURDIEU, 2011): i) a trajetória dos agentes, entendidos como sujeitos e grupos com histórias de vida e disposições para acionar os seus valores fundantes; ii) em nível institucional, espaço onde as lutas pela autoridade científica se manifestam e as disputas pelos recursos se dão, muitas vezes, de forma limitada (isso vai depender de como cada comunidade está estruturada em cada país ou região); iii) em nível de produção e comunicação, entende-se pelo conhecimento produzido e gerado pela comunidade científica, amparado por grupos, agências e instituições; iv) em nível de associação e redes, refere-se às inter-relações e a ligações entre

comunidade e outras áreas do conhecimento – o montante destes e sua densidade são fundamentais para analisar o grau de institucionalização de um campo. Um exemplo disso são as associações científicas, verdadeiras redes de instituições e atores.

É assim que as Ciências Sociais passam a se constituir uma atividade humana de caráter cognitivo e a se desenvolver em um contexto sócio histórico, com objetivo de desvelar a produção do conhecimento sobre determinada realidade social e política. Para Giddens (1987), as práticas sociais dos indivíduos se entre(laçam) em uma “*doble* hermenêutica”, entre sujeito e objeto do conhecimento. Neste sentido, esta comunidade acadêmica está inserida em uma determinada realidade social, embora inúmeros estudos latino-americanos (BULCOURF, 2007; TRINIDADE, 2007) apontem duas dimensões importantes para realização deste tipo de pesquisa: conhecer a “história interna”, isto é, as características do campo científico, suas práticas e peculiaridades e a “história externa” a qual se refere aos condicionantes mencionados, pois “quanto mais integrada e coordenada a equipe, melhor a qualidade de pesquisador mais visível: a antítese exata do gênio solitário tradicional” (MEADOWS, 1999, p. 109).

Com efeito, tais condicionantes se intensificam, ao passo que, na elite em que se instauram, produzem uma prática colaborativa com os agentes melhor posicionados no campo, onde os mesmos usufruem de prestígios e ditam as regras do jogo, visto que “uma economia das lutas regionalistas deveria assim determinar os princípios segundo os quais as diferentes categorias de agentes ativamente ou passivamente envolvidos nas lutas regionalistas se distribuem entre partidários e adversários do poder local” (BOURDIEU, 2010, p. 130).

Os agentes vinculados ao campo da Política e Gestão da Educação unem forças para constituir um espaço em que as batalhas se dão em torno de um objeto acadêmico legítimo, sob crenças, práticas e valores que os possibilitam exercer suas escolhas teóricas e metodológicas e formam uma espécie de comunidade em que valores, crenças e práticas comuns são compartilhados. Conforme Bourdieu (2010, p. 28), o campo de poder pode ser entendido como: “[...] as relações de força entre as posições que garantem aos seus ocupantes um *quantum* suficiente de força social – ou de capital – de modo que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder”, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (de preferência a classe dominante, conceito realista que designa uma população real de detentores dessa realidade tangível que se chama poder).

A partir dos resultados obtidos na caracterização geral dos agentes pertencentes ao campo da Política e Gestão da Educação nos PPGE/NE, verificamos que a maioria é do sexo

feminino, com formação acadêmica (graduação em pedagogia, mestrado em educação e doutorado em educação) na própria região Nordeste, submetida ao reduzido acesso aos centros de pesquisa no exterior para realização de pós-doutorado e/ou estágio de pesquisa, eximindo-se de ser bolsistas de produtividade do CNPq. Para os cargos na SBPC, ANPED e ANPAE, notamos que os únicos programas que apresentaram maiores frequências foram PPGE/UFPE, PPGE/UECE e PPGE/UFRN. Por outro lado, os pesquisadores possuem um tempo médio de 19,3 anos na universidade pública com atuação, essencialmente, na pesquisa e na docência, embora participem de conselhos de revistas científicas e consultorias ao Ministério da Educação.

O estudo do campo da Política e Gestão da Educação no Nordeste apresenta-se de forma contundente no contexto atual da pós-graduação em Educação. Nesta linha de análise, a constituição deste campo está imbricada na luta de agentes que contribuem para jogar o jogo e produzir crença no valor do que está em jogo. Esta concepção bourdieusiana permite assinalar a existência de um espaço com um conjunto de práticas, sentidos, mecanismos regulatórios que se estruturam em torno das atividades desenvolvidas nos PPGE e no âmbito das associações de pesquisas, a exemplo da ANPED e ANPAE, que permitem a produção e circulação do conhecimento sobre a política educacional. Entretanto, os rumos do próprio campo dependem da interlocução sistemática entre seus agentes e linhas de pesquisas dos PPGE, pois o que se observa é um campo internamente em disputa que necessita de novos membros para renovar seus espaços e, assim, impactar os rumos da política educacional da região Nordeste.

Desse modo, o campo da Política e Gestão da Educação evidencia o jogo que é estabelecido e mantido pelos agentes, ao passo que garante a produção das próprias crenças científicas que se constituem um fator de competição e conflitos sobre as temáticas. A dinâmica de créditos e investimentos em torno de um objeto acadêmico legítimo no campo científico reforça a arbitrariedade do campo, enquanto lócus de afrontamento a um universo de ações, socialmente construído, que busca transformar as relações de força entre as elites dotadas de recursos científicos e extra científicos. Ou seja, “os pesquisadores criam seu próprio espaço de produção acadêmica, ao mesmo tempo em que este os determina” (HEY, 2008, p. 54).

Quanto às limitações e dificuldades da pesquisa, destacam-se a necessidade de compreender mais de perto os problemas de desequilíbrios regionais e intrarregionais, a dinâmica de funcionamento dos programas de pós-graduação e a atuação das FAPs nos estados do Nordeste. Além disso, há um aspecto que precisa ser observado mais de perto: o desequilíbrio entre os estados. Estes nos parecem ser problemas a serem atacados de forma

compartilhada com os governos, dentro de uma política nacional ou estadual, pois é necessário considerar, para uma análise realística, um conjunto de indicadores que considera a população, o número de doutores e os investimentos neles realizados.

Pesquisas futuras podem ser desenvolvidas no sentido de preencher essas lacunas e, assim, chegar mais próximo dos fatores que interferem no desenvolvimento do campo da Política e Gestão da Educação, bem como as causas das assimetrias regionais para a produção do conhecimento. Neste sentido, sugerem-se preocupações e questionamentos para pesquisas futuras, com o intuito de contribuir para o estado do conhecimento: Qual o impacto da produção acadêmica de mestres e doutores no campo da Política e Gestão da Educação? Ou, como compreender o incremento da pesquisa e pós-graduação no Nordeste do Brasil? Há interação entre os programas de pós-graduação em Educação e seu entorno próximo? As agências e os programas de pós-graduação levam em conta, para a concessão de investimentos à pesquisa e a formação de recursos humanos, aspectos relacionados à demanda de desenvolvimento local? Por que não se consegue fixar doutores em regiões que, sabidamente, demandam estudos e ações diretas para melhoria da qualidade de vida da população?

Acredita-se que ações governamentais por parte das agências de fomento no país e fundações estaduais proporcionem a descentralização tanto da produção econômica quanto da atividade científica brasileira, esta última fruto de dois processos paralelos: i) o primeiro refere-se à política específica de criação de novos centros de pesquisa e pós-graduação, que se espalham hoje por todo o país; ii) o segundo processo decorre da maturação desses programas de pós-graduação, que, fincados além fronteiras dos estados onde se originaram, poderão abrir espaços para que o crescimento científico, econômico e social ocorra de forma mais equilibrada.

Ademais, espera-se que este estudo contribua para ampliação das discussões e pesquisas sobre a produção do conhecimento na pós-graduação e faça emergir caminhos que conduzam às políticas de equalização do fosso acadêmico não só nos estados do Nordeste, mas também nos do Norte e Centro-Oeste do país. Assim, esta tese não teve o propósito de julgar a cientificidade do que se é produzido sobre a política educacional no contexto da pós-graduação, tão pouco se propôs a realizar uma análise de conteúdo dos trabalhos acadêmicos, mas sim compreender as disposições dos agentes que compõem o referido campo e suas posições no espaço social de produção da temática em redes de colaboração, bem como os desafios atuais que são impostos ao campo.

Portanto, as desigualdades sociais e acadêmico-científicas se originam da posição que cada indivíduo ocupa em um determinado lugar, ou seja, “em primeiro lugar, desigualdades

territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar” (SANTOS, 1987, p. 123). De todo modo, sob um olhar otimista, “os nós” e “os laços” no campo de Política e Gestão da Educação do Nordeste do Brasil tendem a se fortalecer, não porque terão em um futuro próximo o retorno ideal de suas universidades, a atenção das associações de pesquisa e o apoio das agências de fomento (que, inegavelmente, são imprescindíveis), mas porque seus agentes são conscientes da demanda social do campo, pois o trabalho que desenvolvem é concreto: o espaço social e acadêmico em que as temáticas do campo da Política e Gestão da Educação se materializam, transformam a realidade social e política; até porque, existe uma tese maior sobre tudo isso, como frisou Euclides da Cunha em *Os Sertões*, “**o sertanejo é antes de tudo um forte**”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, S. **Redes sociais e tecnologias digitais de informação e comunicação**: Relatório final de pesquisa. Rio de Janeiro: Núcleo de Pesquisas, Estudos e Formação da Rede de Informações para o Terceiro Setor, 2006.
- ALBERT, R.; BARABÁSI, A. L. Statistical mechanics of complex networks. **Reviews of Modern Physics**, v. 74, p. 47-97, jan./2002.
- ALBUQUERQUE, L. C.; ROCHA NETO, I. **Estudo do Desequilíbrio Econômico Inter-Regional**: ciência, tecnologia e regionalização. Brasília: IBICT/ABIPTI/CNPq/FINEP, 1994.
- ALMEIDA, M. I. de. Realidade social e os desafios da pesquisa em educação: reflexões sobre o nosso percurso. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 31, ago./2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 de maio de 2015.
- ALVARADO R. U. A frente de pesquisa na literatura sobre a produtividade dos autores. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 14, n. 28, p. 38-56, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- AMARAL, A. S. do. A política nacional de pós-graduação e suas relações com o Serviço Social. **R. Katál**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 230-238, jul./dez. 2012.
- ANDRADE, I. A. L. de. Política regional e produção acadêmica. **Caderno CRH**, Salvador, n. 35, p. 289-292, jul./dez. 2001.
- ANTUNES, R. Para além do capital e de sua lógica destrutiva. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, nº 14, jul. /2002.
- AROSA, A. de C. C. **A produção acadêmico-científica sobre política educacional no GT - 5 da ANPEd (2000 a 2009)**. 2013. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- AUPETIT, S. D.; GÉRARD, E. **Fuga de cérebros, movilidad académica, redes científicas**: perspectivas latinoamericanas. México: IESALC – CINVESTAV – IRD, 2009.
- ÁVILA, P. A distribuição do capital científico: diversidade interna e permeabilidade externa no campo científico. **Sociologia**: problemas e práticas, n. 25, p. 9-49, 1997.
- AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPEd. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez., 2001.

AZEVEDO, T. B. de; RODRIGUEZ, M. V. R. Análise do conhecimento com o uso das redes sociais. **Sustainable Business International Journal**, n. 11, jan./2012, p. 1-19.

BACON, F. **A sabedoria dos antigos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BALANCIERI, R. **Análise de Redes de Pesquisa em uma Plataforma de Gestão em Ciência e Tecnologia: Uma Aplicação à Plataforma Lattes**. 2004. 117 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2004.

BALANCIERI, R.; et al. A análise de redes de colaboração científica sob as novas tecnologias de informação e comunicação: um estudo na Plataforma Lattes. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 64-77, 2005.

BARABÁSI, A. L. **Linked: How Everything is Connected to Everything else and What it means for Business, Science and Everyday Life**. Cambridge: Plume, 2009.

BARROSO, J.; et. al. Educational Policies as an object of study and training in Educational Administration. **Sísifo - Educational Sciences Journal**, n. 4, p. 5-19, sep./dec., 2007.

BAUMGARTEN; MARQUES, I. da C. Conhecimentos e redes: produção e apropriação de C&T. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 10, n. 19, p. 14-21, jan./jun. 2008.

BELLO, S. F. **Análise de redes de colaboração científica entre a Educação Especial e a Fonoaudiologia**. 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP: 2013.

BELLUZZO, R. C. B. Formação continuada de professores do ensino fundamental sob ótica do desenvolvimento da Information Literacy, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. **Transinformação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 17-32, jan./abr. 2004.

BELLUZZO, R. C. B.; KOBAYASHI, M. do C. M.; FERES, G. G. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n.1, p.81-99, dez. 2004

BENZÉCRI, J. P. Sur le Calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire, Addendum et erratum á [BIN.MULT.]. **Cahiers de l'Analyse des Données** 4, 377–378, 1979.

BERNOUX, Philippe. **La Sociologie des Organisations**. 3. ed. Paris: Editions Seuil, 1985.

BICUDO, M. A. V.; TANURI, L. M.; SAMPAIO, H. Educação superior: graduação e pós-graduação. In: LANDI, Francisco Romeu. **Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo, 2001**. São Paulo: FAPESP, 2001. Cap. 3. (p.1-51).

BITTAR, M. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.3-22, mar./2009.

BITTAR, M.; et. al. Educação Superior e o Projeto Universitas/BR: a descentralização da pesquisa no Brasil. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. de F. (Orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BLASCO, C. M. Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en América Latina, Septiembre de 2002 – **Documento**. Facultad de Ciencias Humanas y al Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), por la UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGATTI, S.P.; FOSTER, P.C. The network paradigm in organizational research: a review and typology. **Journal of Management**, Orlando, v. 29, issue 6, p.991-1013, dez. 2003.

BORGES, G. Reflexões sobre a prática da pesquisa educacional e o conceito de ciência de 1944 a 1971 na revista brasileira de estudos pedagógicos. **RELEPE II - Jornadas Latinoamericanas de Estudos Epistemológicos em Política Educativa**, 18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná – Brasil, 2014.

BORTOLOZZI, F.; GREMSKI, W. Pesquisa e pós-graduação brasileira – assimetrias. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 35-52, nov. 2004.

BOTTOMORE, T. B. **As elites e a sociedade**. Trad. Otávio Guilherme C. Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Condição de classe e posição de classe. In: AGUIAR, N. (Org.). **Hierarquia em Classe**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 51-76.

_____. **Homo academicus**. Paris: Minuit, 1984.

_____. **Homo academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

_____. **La noblesse d'Etat**. Paris: Minuit, 1989.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 123-155.

_____. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

- _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- _____. **Science de la science et réflexivité**. Paris: Raisons d'Agir, 2001.
- _____. Trabalhos e Projetos. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 38-45.
- _____. **Campo de poder, campo intelectual**. Tucumán, Argentina: Montessor, 2002.
- _____. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2005.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. (Organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani). 8. ed., Petrópolis: Vozes, 1998, p. 218-224.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autentica, 2011.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON; PASSERON, C. **El oficio de sociólogo**. Buenos Aires: Siglo XXI, [1973] 2008.
- BRAGA, G. M. Informação, ciência, política científica: o pensamento de Derek de Solla Price. *Ci. Inf*, Brasília, v. 3, n. 2, p. 155-177, 1974.
- BRAGA, M. J. da C.; GOMES, L. F. A. M.; RUEDIGER, M. A. Mundos pequenos, produção acadêmica e grafos de colaboração: um estudo de caso dos Enanpads. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 133-154, jan./fev. 2008.
- BRANDÃO, W. C.; SILVA, A. B. de O; PARREIRAS, F. S. Redes em ciência da informação: evidências comportamentais dos pesquisadores e tendências evolutivas das redes de coautoria. *Informação & Informação*, Marília, v.12, n. esp., dez 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Desenvolvimento científico e formação de recursos humanos**. Brasília: CNPq, 1983.
- _____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2005-2010**. Brasília: Capes, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, 2010a. v. 1.
- _____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Contribuição da Pós-Graduação Brasileira para o Desenvolvimento Sustentável: Capes na Rio+20/Coordenação de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, DF: CAPES, 2012.

_____. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020)**. Brasília: MEC/ CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. **Plano Nordeste de Pesquisa e Pós-Graduação (2008-2011)**. Instituições Brasileiras/Regional Nordeste – FOPROP NE. Aracaju, SE: Setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.foprop.org.br/wp-content/uploads/2010/05/Plano-PPG-Nordeste-versao-final.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

_____. **Programa Norte de Pós-Graduação e Pesquisa (PNOPG/CNPq)**. Disponível em: <<http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/programa.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

BUFREM, L. S. Colaboração científica: revisando vertentes na literatura em Ciência da Informação no Brasil. **Pesq. Bras. Ci. Inf.**, Brasília, v.3, n.1, p.127-151, jan./dez. 2010.

BUFREM, L. S.; PRATES, Y. O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação. **Ci. Inf.**, v. 34, n. 2, 9-25, maio/ago. 2005.

BULCOURF, P. Las nieves del tiempo platearon mi sien: reflexiones sobre la historia de la ciencia política en la Argentina, **Sociedad Global**, vol. 1, no 1, pp. 7–35, 2007.

BULCOURF, P.; MÁRQUEZ, E. G.; CARDOZO, N. El desarrollo de la ciencia política en Argentina, Brasil y México: construyendo una mirada comparada. **Anuario Latinoamericano Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales**, vol. 1, 2014 p. 155–184.

CAMPELLO, B.; ABREU, V. L. F. G. Competência informacional e formação do bibliotecário. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 178-191, jul./dez. 2005.

CARBONAI, D. Valutare il networking. Note di studio sul partenariato sociale. **RIV – Rivista italiana di valutazione**, Milão, v. 43/44, p. 15-26, 2009.

CARBONAI, D.; COLVERO, R. B. Papéis sociais no ensino médio uma análise baseada na teoria das redes. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 19, n. 58, jul./set. 2014, p. 671-689.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CASTRO, C. de M.; SOARES, G. A. D. Avaliando as avaliações da Capes. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 23, p. 63-73, jul./set. 1983.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 57-75, abr./2002.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. **Administração escolar: a trajetória da Anpae na década de 1960**. Rio de Janeiro: DP&A Editora/Biblioteca Anpae, 2004

CATANI, A. M. **Origem e destino: pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CAVALHEIRO, E.; NEVES, M. Margarida de Souza. Entre a memória e o projeto: o momento atual da pós-graduação no Brasil. In: PALATNIK, Marcos. et al. (Orgs). **A Pós-graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

CHAIMOVICH, H. Brasil, ciência, tecnologia: alguns dilemas e desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.14, n.40, 2000.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHRISTAKIS, N.; FOWLER, J. **O poder das conexões – connected: a importância do networking e como ele molda nossas vidas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

COENEN-HUTHER, J. **Sociologia das Elites**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Relatório de Divulgação dos Resultados da Avaliação Trienal 2013**. Diretoria de Avaliação. Ministério da Educação - Setor Bancário Norte, Qd. 02. Disponível em: <<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

_____. **Brasil sobe duas posições no ranking da produção científica**. Notícia publicada em 10 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/1817>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. **Relatório de Divulgação dos Resultados da Avaliação Trienal 2013**. Diretoria de Avaliação. Ministério da Educação: Setor Bancário Norte, 2, 2013. Disponível em <<http://www.avaliacaotrienal2013.CAPES.gov.br/>>. Acesso em: 22 de outubro de 2015.

_____. **Relatório de Divulgação dos Resultados da Avaliação Trienal 2013**. Diretoria de Avaliação. Ministério da Educação: Setor Bancário Norte, 2. Disponível em <<http://www.avaliacaotrienal2013.CAPES.gov.br/>>. Acesso em: 18 de ago. 2014.

COSTA, P. R. N. A elite empresarial - teoria e método na análise da relação entre empresariado e democracia. **Anais...** 36º Encontro Anual da ANPOCS, GT 16 – Grupos Dirigentes e Estruturas de Poder. 2012.

CRESWELL, J. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

_____. **Research design: qualitative e quantitative approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

CROSS, R.; PARKER, A. **The hidden power of social networks: understanding how work really gets done in organizations**. Boston: Harvard Business School Publishing Corporation, 2004.

CRUZ, D. M. C; EMME, M. L. G. Associação entre papéis ocupacionais, independência, tecnologia assistiva e poder aquisitivo em sujeitos com deficiência física. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, 21(2): [08 telas], mar./abr. 2013.

CUNHA, L. A. Ideias sobre avaliação. **Boletim ANPEd**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 5, 6, p. 10-12, 1985.

_____. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. **Anais... In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, Curitiba, 1979. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação/CAPES, p. 3-28.

_____. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 63-67, 1991.

CUPANI, A. Acerca do ethos da ciência. **Episteme**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 16-38, 1998.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out./2004.

_____. Política de pós-graduação e pesquisa em educação. **Cadernos ANPEd**, nº 3 – Política de pós-graduação e pesquisa em educação, Porto Alegre: ANPEd, p. 7-24, 1991.

_____. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 30, p. 7-20, número especial, set./dez. 2005.

DANUELLO, J. C.; OLIVEIRA, E. F. T. Análise cientométrica: produção científica e redes colaborativas a partir das publicações dos docentes dos programas de pós-graduação em Fonoaudiologia no Brasil. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 18, Edição Especial, p. 65 - 79, dez. 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DI CHIARA, I. G.; ALCARÁ, A. R.; TANZAWA, E. C. L.; RODRIGUES, J. L. As citações como base da rede social egocêntrica: o artigo citado e suas conexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 7., 2006, Marília. **Anais...** Marília: FFC/UNESP, 2006. p. 441-452. Disponível em: <<http://www.portalppgci.marilia.unesp.br/enancib/viewpaper.php?id=134>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

DI CHIARA, I. G.; et al. As citações como base da rede social egocêntrica: o artigo citado e suas conexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 7., 2006, Marília. **Anais...** Marília: FFC/UNESP, 2006. p. 441-452. Disponível em: <<http://www.portalppgci.marilia.unesp.br/enancib/viewpaper.php?id=134>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação ecompromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003, p. 35-52.

DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

DUDZIAK, E. A. Competência informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 2010.

_____. Information literacy: princípios, filosofia e práticas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

DURHAM, E. R. As Universidades Públicas e a Pesquisa no Brasil. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo**. Documento de Trabalho, NUPES, 1998.

ERDÖS, P.; RÉNYI, A. On random graphs. **Publicationes Mathematicae**, Hungria, n.6, p.290-297, 1959.

_____. On the evolution of random graphs. **Publications of the Mathematical**, Institute of the Hungarian Academy of Sciences, Hungria, n.5, p.1761, 1960.

FARIA, C. A. P. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.18, n.51, p.2151, 2003.

FÁVERO, O. **Política de pós-graduação em educação no Brasil**. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Tese de concurso para professor titular na área de Política da Educação, 89 p, 1993.

_____. Pós-graduação em educação: avaliação e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 311-327, mai./ago. 2009.

_____. Situação atual e tendências de reestruturação dos programas de pós-graduação em educação. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 51-88, jan./jun. 1996.

FAZITO, D. A análise de redes sociais e a migração: mito e realidade. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13, 2002, Ouro Preto. **Anais ...** Ouro Preto: ABEP, 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_MIG_ST1_Fazito_texto.pdf>. Acesso em: 13 set. 2009.

FERNANDES, F. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. **Estudos Avançados**, 8(22), 1994, p. 123.

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FERRARO, A. R. F. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 30, p. 47-69, set./dez. 2005.

FERRAZ, R. R. N.; QUONIAM, L. M.; MACCARI, E. A. A utilização da ferramenta Scriptlattes para extração e disponibilização on-line da produção acadêmica de um programa de pós-graduação stricto sensu em Administração. **RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 24, p. 361 - 389, junho de 2014.

FERREIRA, R. A. **A pesquisa científica nas ciências sociais: caracterização e procedimentos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

FIALHO, N. H. Chão desigual. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 19-39.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FRANCO, A. de. **Um roteiro para quem está entrando na escola-de-redes**. Setembro, 2010. Disponível em: <<http://escoladeredes.net/>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

FRANCO, J. S. G. El surgimiento del campo de la política educativa en Argentina: los casos de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y La Plata. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 461-484, jul./dez. 2014 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

FREITAS, M. C.; PEREIRA, H. B. de B. **Contribuição de análise de redes sociais para o estudo sobre fluxo de informações e conhecimento**. [S.l.]. [2004]

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO - FAPESP. **Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo, 2001**. São Paulo: FAPESP, 2001. Disponível em: <<http://www2.fapesp.br/indct/indica.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

GAMBOA, S. S. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 78-93, jun./ 2003.

_____. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-115.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCÍAS FRANCO, J. El surgimiento del campo de la política educativa en Argentina. Los casos de la UBA y la UNLP. Ponencia. **I Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa**, Buenos Aires, 15 y 16 de noviembre, 2012.

_____. Los profesores Ghioldi y Cassani: precursores del campo de la política educativa en Argentina. Ponencia. **II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa**, Curitiba, 18 a 20 de agosto, 2014a.

_____. El surgimiento del campo de la política educativa en Argentina: los casos de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y La Plata. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 461-484, jul./dez. (Dossiê: Estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional), 2014b.

GARVEY, W. D. **Communication: the essence of science facilitating information among librarians, scientists, engineers and students**. Oxford: Pergamon Press, 1979.

GARVEY, W. D.; GRIFFITH, B. C. Communication, the essence of science, Apêndice A, B. In: GARVEY, W. D. **Communication: the essence of science**. Oxford: Pergamon Press, 1979. p. 299. Disponível em: <<http://global-reach.biz/globstats/evol.html>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

GATTI, B. A.; FÁVERO, O.; ANDRÉ, M.; CANDAU, V. M. F. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 22, p. 137-144, jan./abr. 2003.

GATTI, B. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, 1983.

_____. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, set./dez. 2001.

GAZDA, E.; QUANDT, C. O. Colaboração interinstitucional em pesquisa no Brasil: tendências em artigos na área de gestão da inovação. **RAE-Eletrônica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v9n2/a10v9n2.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

GÓMES, D; et al. Centrality and power in social networks: a game theoretic approach. **Mathematical Social Sciences**, v.46, p.27-54, 2003.

GONÇALVES, N. G. **A relação Estado e educação na produção acadêmica brasileira (1971-2000)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GONZALES DE GOMEZ, M. N. As relações entre ciência, Estado e sociedade: um domínio de visibilidade para as questões da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, abr./2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010019652003000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 mai. 2015.

GREENACRE, M. J. Multiple and Joint Correspondence Analysis. In: M. J. Greenacre and J. Blasius, eds., **Correspondence Analysis in the Social Sciences**, London: Academic Press, 1994.

GRIFFITH, B. C. Understanding science; studies of communication and information. **Communication Research**, Newbury Park, v. 16, n. 5, p. 600-614, oct. 1989

GRILL, I. G.; REIS, E. T. dos. Letrados e votados: lógicas cruzadas do engajamento político no Brasil. **Revista Tomo**. Dossiê Sociologia do Poder e das Elites. São Cristóvão/SE, n. 13, jul./dez. 2008.

GRYNSZPAN, M. **Ciência política e trajetórias sociais: uma sociologia histórica da teoria das elites**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. 255p.

GUIMARÃES, I. P.; et al. Avaliação da Pós-Graduação em educação do Brasil: como superar a imprecisão que reina entre nós?. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, v. 17, p. 87-119, 2015.

GUIMARÃES, T. A.; et al. rede de Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil: análise de relações acadêmicas e atributos de programas. **RAC**, Curitiba, v. 13, n. 4, p. 564-582, 2009.

GUTIERREZ, G. L. **Alianças e grupos de referência na produção de conhecimento: novos desafios para pesquisa em ciências humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HAI-JEONG, A.; RODKIN, P.; WILSON, T. Social integration between african american and european american children in majority black, majority white, and multicultural elementary classrooms. **New Directions for Child and Adolescent Development**, v. 82, n. 5, p. 1.454-1.469, 2011.

HALLINAN, M.; WILLIAMS, R. Interracial friendship choices in secondary schools. **American Sociological Review**, Menasha, Wis, v. 54, p. 67-78, 1

HANNEMAN, R. A. Introduction to social network methods. Califórnia: Universidade da Califórnia, 2001. Disponível em: <faculty.ucr.edu/%7Ehanneman?SOC157.NETTEXT.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2015.

HANNEMAN, R. A.; RIDDLE, M. **Introduction to social network methods**. Riverside: University of California, 2005. Disponível em: <<http://www.faculty.ucr.edu/~hanneman/nettext/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

HAWE, P.; WEBSTER, C.; SHIELL, A. A glossary of terms for navigating the field of social network analysis. **J. Epidemiol. Commun. Health**, v. 58, n. 12, p. 971-75, 2004.

HAYASHI, C. P. M. I.; HAYASHI, C. R. M.; LIMA, M. Y. Análise de redes de co-autoria na produção científica em educação especial. **Liinc em revista**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 84-103, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

HAYASHI, C. R. M. **O campo da História da Educação no Brasil: Um estudo baseado nos grupos de pesquisa**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 2007.

HAYASHI, C. R. M.; et al. Análise de redes de colaboração científica entre educação especial e fonoaudiologia. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, 2012, vol. 35, no. 3, pp. 285-297.

HAYASHI, C. R. M.; FERREIRA JUNIOR, A. O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa. **Avaliação (UNICAMP)**, v. 15, p. 167-184, 2010.

HAYASHI, M. C. P. I.; et al. História da Educação Brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica Scielo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 181-211, jan./abr. 2008.

HAYASHI, M. C. P. I.; HAYASHI, C. R. M.; LIMA, M. Y. Análise de redes de coautoria na produção científica em educação especial. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p. 84-103, 2008.

HAYASHI, M. C. P. Sociologia da ciência, bibliometria e cientometria: contribuições para a análise da produção científica. **Anais... IV EPISTED – Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação**. Faculdade de Educação/Unicamp, dezembro de 2012.

HAYASHI, M. C. P.; et al. Indicadores de CT&I no pólo tecnológico de São Carlos: primeiras aproximações. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Brasília, v. 3 n. 2, mar. 2006. p. 17-30. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/viewarticle.php?id=46>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

HAYASHI, M. C. P.; et al. Sociologia da ciência: primeiras aproximações ao campo. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 11, p. 72-85, 2010.

HAYASHI. **Presença da educação brasileira na base de dados Francis**: uma abordagem bibliométrica. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

HENRIQUES, V. M. P. de M. **ANPED e a preocupação da autonomia**: em busca de reconhecimento e consagração. 1998. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

HERRERA, A. Novo enfoque do desenvolvimento e o papel da ciência e da tecnologia. In: DAGNINO, R.; THOMAS, H. (Org.) **Ciência, Tecnologia e Sociedade**: uma reflexão latino-americana. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 25-50, 2003.

HEY, A. P. **As elites em ciências humanas e sociais no Brasil**: política e produção de conhecimento. Relatório de pesquisa, USP, 2011.

_____. Bourdieu epistêmico-prático: o espaço de produção acadêmica em educação superior no Brasil (Dossiê Pierre Bourdieu). **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP, UMESP, ano 10, n. 16, p. 86-105, jul-dez, 2007.

_____. **Dominação simbólica e destino da educação superior no Brasil**. 2004. Defesa (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 2004.

_____. Elites científicas: o caso da Academia Brasileira de Ciências. **Anais... 36º Encontro Anual da ANPOCS**, GT 16 – Grupos Dirigentes e Estruturas de Poder. 2012.

_____. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**: a educação superior no Brasil. São Carlos, SP: EdUFSCar; São Paulo, FAPESP, 2008a.

_____. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, M. L. N. de. **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá, PR: EDUEM, 2008b, p. 217-230.

_____. Les débats sur l'enseignement supérieur: disputes académiques ou querelles politiques. **Cahiers du Brésil Contemporain**, Paris, França, n. 57-60, p. 283-302, 2005.

HORTA, J. S. B. **A política de pós-graduação no país: o balanço de uma década**. In: Reunião Anual da ANPED, 33. Mini-curso, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/33encontro/internas/ver/minicursos>>. Acesso em: 27 de ago./ 2014.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 30, p. 95-116, 2005.

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, J. A.; CÁMARA, C. P.; RICO, I. L. The spectre of educational policy spreads throughout Europe. Its presence as a discipline in postgraduate education. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 2, n. 2, p. 82-87, 2013.

KAWABATA, Y.; CRICK, N. R. The significance of cross-racial/ethnic friendships: associations with peer victimization, peer support, sociometric status, and classroom diversity. **Developmental Psychology**, Arlington, VA, v. 47, n. 6, p. 1.763-1.775, 2011.

KELLER, S. **O destino das elites**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

KHMELKOV, V. T.; HALLINAN, M. T. Organizational effects on race relations in schools. **Journal of Social Issues**, Malden, MA, v. 55, p. 627-645, 1999.

KRAWCZYK, N. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 12, p. 3-11, jul./dez., 2012.

_____. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Propuesta Educativa**, ano 22, v. 1, n. 39, p. 35-42, jun., 2013.

KRETSCHMER, H.; AGUILLO, I. F. Visibility of collaboration on the web. **Scientometrics**, Budapest, v. 61, n. 3, p. 405-426, 2004. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/q87514p74255x83k/fulltext.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

KROPF, S. P.; LIMA, N. T. Os valores e a prática institucional da ciência: as concepções de Robert Merton e Thomas Kuhn. **História Ciência, Saúde. Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.3, p. 565-581, 1999.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, J.; et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 410-435.

LARA, M. L. G.; LIMA, V. M. A. Termos e conceitos sobre redes sociais. In: POBLACIÓN, D. A.; et al. (Orgs.). **Redes sociais e colaborativas em informação científica**. São Paulo: Angellara, 2009. v. 1.

LAVALLE, A. G.; CASTELLO, G.; BICHIR, R. M. Protagonistas na sociedade civil: redes e centralidades de organizações civis em São Paulo. **Dados: revista de ciências sociais**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, p. 465-498, 2007.

LE COADIC, Y. F. **A Ciência da Informação**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1996.

LIEVROUW, L. A. Communication, representation, and scientific knowledge: a conceptual framework and case study. **Knowledge and Policy**, New Brunswick, v. 5, n. 1, p. 6-28, spring 1992.

LIMA, M. Y. de. **Redes de coautoria científica no Programa de Pós-Graduação em Geociência da UFRGS**. 2009. 72 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul-RS: 2009.

LOUREIRO, L. V. A distribuição regional da pós-graduação no país e a atuação da Capes. In: PALATNIK, M.; et al. (Orgs.). **A Pós-graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 133-141, 1997.

MACEDO, E.; SOUSA, C. P. de. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 27, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010019651998000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 de abr. 2015.

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

MANGIA, E. F.; MURAMOTO, M. T. O estudo de redes sociais: apontamentos teóricos e contribuições para o campo da saúde. **Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 22-30, 2005.

MARINHO-DA-SILVA, M. C. **Redes sociais intraorganizacionais informais e gestão: Um estudo nas áreas de manutenção e operação da planta HyCO - Camaçari, BA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. NPGA. Salvador-BA, 2003.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v.30, n.1, p.71-81, jan./abr. 2001.

- MARTELETO, R. M.; SILVA, A. B. de O. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. **Ciência da Informação**, Brasília, v.33, n.3, p.41-49, set./dez. 2004.
- MARTINEZ, P. **A teoria das elites**. São Paulo: Scipione, 1997.
- MARTINHO, C. **Redes** - uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. 1. ed. Brasília, DF: WWF, 2003.
- MARTINS, R. C. R. A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-1990. **Educação Brasileira**, Brasília, v.13, n.27, 1991.
- MARTUSCELLI, D. E. Elite e classe dominante: notas sobre o marxismo inspirado na teoria das elites. **Revista Outubro**, n.18, jan./jun. 2009
- MATHEUS, R. F.; SILVA, A. B. de O. Análise de redes sociais como método para a Ciência da Informação. **DataGramaZero** – Revista de Ciência da Informação, v. 7, n. 2, art. 3, jan/abr. 2006.
- MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.
- MELO NETO, J. C. **A educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- MELO, P. T. N. B. de; RÉGIS, H. P. Uma perspectiva do campo de pesquisa em redes sociais no Brasil: uma análise da produção científica na área de organizações. In: III CBPOT. **Anais...** Florianópolis, 2008.
- MENDES, A. L. L.; NEVES, J. T. de R. A contribuição da análise de redes sociais na gestão da informação nas organizações: um estudo de caso. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 7, 2006, Marília. **Anais...** Marília: FFC/UNESP, 2006. 12 p.
- MENDONÇA, S. El campo de la política educativa en la dictadura Argentina. Los casos de la UBA y la UNLP. Ponencia. **I Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa**, Buenos Aires, 15 y 16 de noviembre, 2012.
- MENEGHEL, S. M.; et al. Produção de conhecimento no contexto brasileiro: perspectivas de instituições emergentes. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, nº 3, p. 444-460, set./dez. 2007.
- MENEZES, D. **As elites agressivas**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1953.
- MENZEL, H. Scientific communication: five themes from social science research. **American Psychologist**, Washington, v. 21, n. 10, p. 999-1004, oct./1966.
- MERTON, R. K. **Sociologia: teoria e estrutura**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- MERTON, R. K. **The sociology of science; theoretical and empirical investigations**. Chicago: The University of Chicago, 1973.

- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.
- MIRANDA, S. V. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v.35, n.3, p. 99-114, set./dez. 2006.
- _____. Identificando competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p.112-122, maio/ago. 2004.
- MIZRUCHI, M. S. análise de redes sociais: avanços recentes e controvérsias atuais. **RAE**, vol. 46, nº 3, p. 72-86, jul./set. 2006.
- MOLINA, J. K.; MUÑOZ, J. M.; DOMENECH, M. Redes de publicaciones científicas: un análisis de la estructura de coautorias. **REDES - Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales**, Barcelona, v.1, 2002. Disponível em: <http://revistaredes.rediris.es/pdf-vol1_3pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.
- MONTEIRO, L. M. Elites administrativas e burocracia no Brasil: Notas sobre a carreira de Especialistas em Políticas Públicas e Gestão governamental.36º Encontro Anual da ANPOCS, GT 16 – Grupos Dirigentes e Estruturas de Poder. **Anais...** 2012.
- MOREIRA, C. O. F.; et al. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**, Brasília, n. 1, jul. 2004.
- MUELLER, S. P. M. O crescimento da ciência, o comportamento científico e a comunicação científica: algumas reflexões. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte*, v. 24, n. 1, p. 63-84, jan./jun. 1995.
- MUELLER, S. P. M.; CARIBÉ, R. C. V. Comunicação científica para o público leigo: breve histórico. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 15, n. esp., p. 13 - 30, 2010.
- MUGNAINI, R. **Caminhos para a adequação da avaliação da produção científica brasileira: impacto nacional versus internacional**. 2006. 253f. Tese (Doutorado) -Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de São Paulo, 2006.
- MUGNAINI, R.; JANNUZZI, P.; QUONIAM, L. Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base Pascal. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 123-131, mai./ago. 2004.
- MURO, P. G. El sentido de las redes. In: AUPETIT, S. D.; GÉRARD, E. **Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas: perspectivas latinoamericanas**. México: IESALC – CINVESTAV – IRD, 2009, p. 221-231.
- NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEWMAN, M. E. J. The structure and function of complex networks. **SIAM Review**, 45, p. 167-256, 2003. Disponível em: <<http://arxiv.org/abs/cond-mat/0303516v1>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

_____. From the Cover: The structure of scientific collaboration networks. **Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)**, Stanford, v. 98, n. 2, p. 404- 409, jan. 2001. Disponível em: <<http://www.pnas.org/cgi/reprint/98/2/404>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

NUNES, C. **História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 6, p. 151-181, 1992.

O'DONNELL, G. **El Estado burocrático-autoritario**. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1982.

OKUBO, Y. **Bibliometric indicators and analysis of research systems: methods and examples**. Paris, OECD, 1997.

OLIVEIRA, E. F. T.; GRÁCIO M. C. C. Rede de colaboração científica no tema “estudos métricos”: um estudo de co-autorias através dos periódicos do Scielo da área de Ciência da Informação. **Brazilian Journal of Information Science**, Marília, v. 2, n. 2, p. 35-49, 2008.

OLIVEIRA, P. P. Illusio: aquém e além de Bourdieu. **MANA**, 11(2), p. 529-543, 2005.

OLIVEIRA, S. C. **Redes de Colaboração Científica: a dinâmica das redes em Nanotecnologia**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP: 2010.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**, 1983.

OTTE, E.; ROUSSEAU, R. Social network analysis: a powerful strategy, also for information sciences. **Journal of Information Science**, Cambridge, v. 28, n. 6, p. 441-453, 2002.

PARREIRAS, F. S.; et al. REDECI: colaboração e produção científica em ciência da informação no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.11, n.3, p.302-317, 2006.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods**. 3. ed. London: Sage Publications, 2002.

PAULILO, A. L. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez., 2010.

PEREIRA, A. F. L. G. **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.

PERISSINOTTO, R. M.; CODATO, A. Dossiê “Elites Políticas”. Apresentação: Por um retorno à Sociologia das Elites. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 7-15, jun./2008

PERISSINOTTO, R. M. Classe social, elite política e elite de classe: por uma análise societalista da política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 2, p. 243-270, Brasília, jul./dez. 2009.

PESSOA JÚNIOR, O. **Filosofia & sociologia da ciência**. [Aula ministrada na disciplina de HG-022 Epistemologia das Ciências Sociais do curso de Ciências Sociais da Unicamp em 29/11/1993]. Disponível em: <www.fflch.usp.br/df/opessoa/Soc1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

PETRACA, F. R. Elites jornalísticas, recursos políticos e atuação profissional no Rio Grande do Sul. **Revista Tomo**. Dossiê Sociologia do Poder e das Elites. São Cristóvão/SE, n. 13, jul./dez. 2008.

POMPEIA, R. **O Ateneu**: crônicas de saudades. São Paulo: Moderna, 1983.

POPPER, K. R. **Conhecimento objetivo**: uma abordagem evolucionária. São Paulo: USP, 1975.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J.; et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 215-253.

PRICE, D. J. de S. **A ciência desde a Babilônia**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976.

PROENÇA, M.; NENEVÉ, M. Descentralizando a educação e diminuindo disparidades regionais: uma experiência brasileira bem-sucedida em pós-graduação. **RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação**, n. 1, p. 86-100, jul. 2004.

RAMALHO, B. L. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.30, p.75-74, set/dez 2005.

REIS, E. P. Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.18, n.51, p.11-15, 2003.

REIS, J. Ciência da Ciência. **Ciência e cultura**, v. 36, n. 9, p. 1530-1542, set./1984.

REIS, V. M. S. dos. O retorno ao *ethos* mertoniano na ‘ciência pós-acadêmica’ de John Michael Ziman. **Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade**, v.2, n.1, p.194-210, jan./jun. 2011.

REZENDE, S. Pós-graduação e pesquisa no Nordeste. In: PALATNIK, M.; et al. (Orgs.). **Anais do simpósio A Pós-graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

RITS. **O que são redes?**. Disponível em:<http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_oqredes.cfm>. Acesso em: 21 set. 2014.

ROSSONI, L.; GRAEML, A. A Influência da Imersão Institucional e Regional na Cooperação entre Pesquisadores no Brasil. **REDES - Revista hispana para el análisis de redes sociales**, v.16, 9, jun./2009.

RUZ, J. Teoria Crítica e Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, 1(3), 9-50. jul./dez. 1984,

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 421-447, set./dez., 2007.

_____. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun., 2005.

SANTANA, G. A. **Produção Colaborativa de Conhecimento nos grupos de pesquisa brasileiros e os desdobramentos das relações entre seus pesquisadores**. 2015. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SANTOS, A. L. F. dos. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil**. 2008. 270 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2008.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: HUCITEC, 1986.

SANTOS, R. S.; RIBEIRO, E. M. Metodologia para o desenvolvimento de programas de pesquisa e ensino de pós-graduação no Brasil: a experiência da UFBA. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**, Brasília, v.3, n.5, 27-42, jun. 2006.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; et al. (Orgs.). **A Bússola do Escrever: desafio se estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC, p.135-163, 2002.

_____. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.181-197, mai./ago. 2007.

_____. Epistemología de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, C. (Coord. y Comp.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 495-500.

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 19(1):5-13, jan./abr., 2014.

SCHWARTZMAN, S. Avaliações de nova geração. In: SOUZA, A. de M. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 15-34.

SCHWARTZMAN, S. et al. Ciência e tecnologia no Brasil: uma nova política para um mundo global. IN: SCHWARTZMAN, S. (Coord.). **Ciência e tecnologia no Brasil: política industrial, mercado de trabalho e instituições de apoio**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1995. p.1-59

SCHWARTZMAN, S. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

SCHWARTZMAN, S. Universidade e pesquisa científica: um casamento insolúvel. In: SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. M. (Orgs.). **Pesquisa universitária me questão**. Campinas, SP: Unicamp, 1986, p. 11-18.

SCOTT, J. **Social Network analysis**. Califórnia: Sage Publications, 2000.

SEIDL, E. Apresentação. Dossiê Sociologia do Poder e das Elites. **Revista Tomo**, São Cristóvão/SE, n. 13, jul./dez. 2008.

SEVERINO, A. J. Consolidação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação: Condições Epistemológicas, Políticas e Institucionais. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, Blumenau, v. 1, nº 1, p. 40-52, jan./abr. 2006.

_____. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009

SGUISSARDI, V. Avaliação Defensiva do Modelo CAPES de Avaliação – é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006.

SHINN, T.; PASCAL, R. **Controvérsias sobre a ciência: por uma sociologia transversalista da atividade científica**. São Paulo: Editora 34, 2008.

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. **Padrões de colaboração científica no Brasil: o espaço importa?**. TD Nereus – Núcleo de Economia Regional e Urbana da Universidade de São Paulo, São Paulo 2013.

SILVA, A. B. de O.; et al. Estudo da rede de co-autoria e da interdisciplinaridade na produção científica com base nos métodos de análise de redes sociais: avaliação do caso do programa de pós-graduação em ciência da informação – PPGCI/UFMG. **Ci. Inf.**, Florianópolis, n. esp., 1º sem. 2006a. Disponível em: <<http://www.encontros-bibli.ufsc.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SILVA, A. B. de O.; et al. Redes de co-autoria dos professores da Ciência da Informação: um retrato da colaboração científica dessa disciplina no Brasil, 2007. In: VII ENANCIB - Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, **Anais...** Marília, São Paulo, Brasil, 19 a 22 de nov. de 2006b.

SILVA, E. P.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. Produtivismo e Desumanização nas Relações e Trabalho na Instituição Universitária Pública. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p.223-238, ago.2010.

SILVA, H. A. S. da; et al. Programas de pós-graduação em contabilidade: análise da produção científica e redes de colaboração. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, vol. 6 n. 14, p. 145-162, 2012.

SILVA, M. R. da; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análises bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, 1, p. 110-129, 2011.

SINGH, J.; FLEMING, L. Lone inventors as sources of breakthroughs: myth or reality? **Management Science**, v. 56, p. 41-56, 2010.

SOARES, G. A. D.; SOUZA, C. P. R.; MOURA, T. W. Colaboração na produção científica na Ciência Política e na Sociologia brasileiras. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 525-538, 2010.

SOUSA, C. P. de; MACEDO, E. Avaliação da pesquisa em Educação e indicadores de produção bibliográfica: um relato sobre o Qualis Periódicos. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 255-272, maio/ago. 2009.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.

SOUZA, A. R. D. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.18, n.51, p.15-20, 2003b.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes? **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

STRAUSS, F.; LETA, J. Entre o ensino, a pesquisa e a assistência médica: um estudo de caso. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.16, n.4, out./dez. 2009, p. 1027-1043.

STREMEL, S. Fontes para o estudo da constituição do campo da política educacional no Brasil. Ponencia. **I Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa**, Buenos Aires, 15 y 16 de noviembre, 2012.

TAGUE-SUTCLIFFE, J. An introduction to infometrics. **Information Processing & Management**, Oxford, v. 28, n. 1, p. 1-3, 1992.

TARGINO, M G. Comunicação científica: uma revisão de seus elementos básicos. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, p. 37-85, 2000.

TEIXEIRA, J. F.; VERHINE, R. E. Mudança organizacional em sistemas educacionais: uma compreensão à luz da análise de redes sociais. **Educação** Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 81-91, jan./abr. 2014.

TEIXEIRA, M. O.; et al. Considerações sobre as relações entre a análise de citação e a pesquisa científica colaborativa. **TransInformação**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 225-234, 2009.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 282-299, jul./dez., 2012.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. In: TELLO, C. (Coord. y Comp.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. São Paulo: Mercado de Letras. p. 23-68, 2013.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

THERBORN, G. **¿Cómo domina la clase dominante? Definición del carácter de clase del poder del Estado**. Aparatos del estado y poder estatal en el feudalismo, el capitalismo y el socialismo. Ciudad de México: Siglo XXI, 1982. p. 171-193. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/02/Burguesia-Goran-Therborn.-Como-identificar-la-clase-dominante.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

TOMAÉL, M. I.; et al. Redes sociais e inteligência local: espaços da informação. In.: SEMINÁRIO LATINO-IBEROAMERICANO DE GESTIÓN TECNOLÓGICA, 11., 2005, Salvador. **Anais...** Salvador: ALTEC, 2005, p.1-14.

TOMAÉL, M. I; MARTELETO, R. M. Redes sociais: posições dos atores no fluxo da informação. **Enc bibli. R. eltr. Boblioteocn**, Florianópolis n. esp., 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/342/387>>. Acesso em 16 jun. 2009.

TORGA, M. **Diário**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. 16v. [v. 1-8 (1941-1959); v.9-16 (1960-1993)].

TORRES, C. Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 48, p. 207-229, 2008.

TREVISAN, A. L.; DEVECHI, C. P. V.; DIAS, E. D. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável? **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 373-392, jul. 2013.

- TRINIDADE, H. **Introducción, en:** Las ciencias sociales en América Latina. In: TRINIDADE, H. (Coord.), Siglo XXI, México, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- TSEBELIS, G. **Jogos ocultos:** escolha racional no campo da política comparada. São Paulo: Edusp, 1998
- UGARTE, D. **El Poder de las Redes.** Barcelona: El Cobre, 2007.
- URBIZAGÁSTEGUI-ALVARADO, R. A Cientometria como um campo científico. **Inf. & Soc.:** Est., João Pessoa, v. 20, n. 3, p. 41-62, set./dez. 2010.
- _____. Elitismo na literatura sobre a produtividade dos autores. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 69-79, maio/ago, 2009.
- VALÉRIO, P. M.; PINHEIRO, L. V. R. Da comunicação científica à divulgação. **TransInformação**, Campinas, 20(2): 159-169, mai./ago. 2008.
- VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 152-162, 2002.
- VANZ, S. A. de S.; STUMPF, I. R. C. Colaboração científica: revisão teórico-conceitual. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.15, n.2, p.42-55, mai./ago. 2010.
- VELHO, G. As ciências sociais nos últimos 20 anos: três perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 1-18, fev. 1997.
- VELLOSO, J. Introdução. In: VELLOSO, J. (Org.). **A pós-graduação no Brasil:** formação e trabalho de mestres e doutores no país. Brasília: CAPES/UNESCO, 2002.
- _____. Mestres e Doutores no País: Destinos Profissionais e Políticas de Pós-Graduação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.
- VERHINE, R., DANTAS, L. Reflexões sobre o sistema de avaliação da capes a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, mai./ago. 2009. Disponível em:<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/481/414>>. Acesso em: 14 mai. 2015.
- VIEIRA, S. L. A pesquisa em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 55, p. 81-84, 1985.
- WACQUANT, L. J. Fields of knowledge: French academic culture in comparative perspective, 1890-1920. **Contemporary Sociology**, v. 22, n. 4, p. 531-533, july. 1993.
- WANG, Y.; et al. Scientific collaboration in China as reflected in co-authorship. **Sociometrics**, Amsterdam, v. 62, n. 2, p. 183-198, 2005.

WARDE, M. J. Americanismo e Educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 14, n. 2, 2000.

_____. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 73, p. 67-75, 1990.

WASSERMAN, S.; FAUST, K. **Social network analysis: methods and applications**. New York: Cambridge Press, 1994.

WATTS, D. J. **Seis graus de separação**: a evolução da ciência de redes em uma era conectada. São Paulo: Leopardo, 2009.

_____. **Small worlds**: the dynamics of networks order and randomness. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1999.

WATTS, D. J.; STROGATZ, S. H. Collective dynamics of 'small-world' networks. **Nature**, v. 393, p. 440-442, jun./ 1998.

WELLMAN, B. How to use SAS to study egocentric networks. **Cultural Anthropology Methods Bulletin**, Toronto, v.4, n.2, p.6-12. June 1992.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil – 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

WORMELL, I. Informetria: explorando bases de dados como instrumentos de análise. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, 1998. Disponível em: <www.scielo.br/cgi-bin/fbpe/>. Acesso em: 08 jul. 2015.

YOSHIKANE, F.; KAGEURA, K. Comparative analysis of coauthorship networks of different domains: The growth and change of networks. **Scientometrics**, Madri, v. 60, n. 3, p.435-446, jan. 2004.

ZIMAN, J. Community and communications. In: ZIMAN, J. **Public knowledge, the social dimension of science**. London: Cambridge University Press, 1968.

ZUCCO, C. Relação entre pós-graduação e graduação: a pós-graduação no contexto histórico-educacional. In: **Discussão da Pós-Graduação Brasileira**. Vol. 1 – Brasília, CAPES, 1996, p. 79-90

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Tel./Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
E-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**(entre)laços e nós: a constituição do campo acadêmico em política e gestão da educação no nordeste do Brasil**”, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi, trabalho aprovado em 12 de junho de 2014 pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob o processo de número: **CAAE 27152214.8.0000.5504**, por produzir uma representação acadêmica sobre o campo da Política e Gestão da Educação, na configuração da produção científica, institucionalizada em sua circulação e ser professor(a)-pesquisador(a) credenciado(a) em Programa de Pós-Graduação em Educação do Nordeste do Brasil (PPGE/NE).

A pesquisa objetiva investigar as relações entre o aparato institucional, a política de formação de acadêmicos e o estabelecimento de padrões da produção acadêmica, por intermédio das lutas geradas entre as diferentes posições dos agentes em redes de colaboração em torno do campo da Política e Gestão da Educação nos PPGE/NE. A motivação original deste trabalho é analisar as condições sociais de produção acadêmica de uma temática que se refere ao próprio universo do pesquisador, qual seja dos estudos envolvendo a Política e a Gestão da Educação, produzidos em redes de colaboração nos PPGE/NE, em cursos de mestrado e doutorado. Sua participação neste estudo consistirá em conceder entrevista gravada e/ou participar de conversas com o pesquisador para uso exclusivamente acadêmico-científico.

As informações obtidas por esta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas. Acrescentamos, ainda, que sua participação não é obrigatória e que poderá desistir a qualquer momento da pesquisa, caso se sinta desconfortável e/ou inibido ao identificar a materialização do espaço acadêmico em que está inserido, por meio do interconhecimento e do processo de legitimação pelos pares, ou quaisquer outros danos de dimensão psíquica, moral, intelectual, social e cultural. Além disso, sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Poderá haver benefícios com a sua participação no sentido de buscar estabelecer a estrutura do espaço de produção acadêmica sobre as temáticas discutidas acerca da Política e Gestão da Educação, uma vez que assume uma posição emblemática neste processo de reformulação do mundo social, haja vista a elite que insurge nesse momento de inflexões da sociedade brasileira.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

ISAC PIMENTEL GUIMARÃES

Pesquisador

E-mail: isac_guimaraes@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br



ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. PERFIL DOS ENTREVISTADOS

- NOME:

- INSTITUIÇÃO:

- FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação: _____ Instituição: _____ Ano: _____

Pós-Graduação: _____ Instituição: _____ Ano: _____

2. INTERESSE PARTICULAR PELO CAMPO DA POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL

- Há quanto tempo o(a) senhor(a) pesquisa sobre temas ligados ao campo da Política e Gestão da Educação? Como surgiu o interesse pelo campo?
- A quais temas referentes ao campo da Política e Gestão da Educação tem se dedicado a pesquisar nos últimos anos?
- Com qual frequência participa de eventos importantes da área? Quais?
- Como se dá o processo de escolha dos objetos de estudos? Quais fatores têm influenciado a escolha dos temas a serem estudados?

- Qual abordagem metodológica costuma usar em suas pesquisas? E do ponto de vista das orientações teóricas? Como tem surgido e se inserido na metodologia? Houve mudanças significativas nos últimos anos?

3. COLOBORAÇÃO E POSIÇÃO DE AGENTES EM TORNO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL

- Como está estruturada a Linha de pesquisa de que participa? Em que medida esta estrutura produz dificuldades (ou não) na produção do conhecimento no campo da Política e Gestão da Educação no Nordeste?
- Que análise o(a) senhor(a) faz da situação atual da Linha, seu percurso histórico, seus pares e os temas discutidos?
- Como se dá o processo de inserção e aceitação de novos membros (orientadores)?
- Como se caracteriza o perfil dos alunos presentes nesta Linha, especificamente seus orientandos? Quais os critérios para escolha deles? Seguem a mesma metodologia adotada pelo(a) senhor(a) em seus trabalhos?
- Com qual frequência os membros desta Linha têm se relacionado ou colaborado com a produção científica e/ou desenvolvimento de projetos em PPGE's de outras regiões brasileiras?
- De que forma os aparatos acadêmicos e institucionais (universidades, fundações de amparo à pesquisa, associações etc.) têm contribuído para o desenvolvimento e financiamento de seus projetos de pesquisa?
- Sobre a eficiência das políticas públicas para equalização das assimetrias de produção do conhecimento nos PPGE/NE, em que medida têm cumprido seu papel?
- A luta de elites acadêmicas ou grupos de referências pela autoridade científica nesta linha/campo, tem se constituído um entrave para dar visibilidade ao que é produzido pelos pares?
- Resguardadas algumas críticas, as últimas avaliações trienais da CAPES e análise realizada por alguns autores demonstram que os PPGE/NE e, principalmente, a produção científica em Política em Gestão da Educação, estão situados em uma “zona periférica” em relação aos programas de pós-graduação de outras regiões do Brasil. **Neste contexto, quais são as suas considerações e/ou projeções para os próximos anos acerca da pós-graduação em Educação e do conhecimento produzido no campo da Política em Gestão da Educação?**

APÊNDICE C

AMOSTRA DE PESQUISADORES SELECIONADOS PARA AS ENTREVISTAS

Nº	PPGE/NE	CITAÇÃO	NOMES DOS PESQUISADORES
1	UECE	VIEIRA, S. L.	 Sofia Lerche Vieira
2	UECE	NUNES, J. B. C.	 João Batista Carvalho Nunes
3	UEFS	CAVALCANTE, L. O. H.	 Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
4	UEFS	SILVA, A. S.	 Antonia Almeida Silva
5	UEFS	FERARO JÚNIOR, L. A.	 Luiz Antonio Ferraro Júnior
6	UESB	PEREIRA, A. de C.	 Anderson de Carvalho Pereira
7	UESB	MORORO, L. P.	 Leila Pio Mororó
8	UFAL	DIóGENES, E. M. N.	 Elione Maria Nogueira Diógenes
9	UFBA	TENORIO, R. M.	 Robinson Moreira Tenório
10	UFC	ANDRIOLA, W. B.	 Wagner Bandeira Andriola
11	UFC	TROMPIERI FILHO, N.	 Nicolino Trompieri Filho
12	UFC	LIMA, M. A. M.	 Marcos Antônio Martins Lima
13	UFMA	NASCIMENTO, I. V. do.	 Ilma Vieira do Nascimento
14	UFPB	ZENAIDE, M. N. T.	 Maria Nazaré Tavares Zenaide
15	UFPB	RODRIGUES, J. M. C.	 Janine Marta Coelho Rodrigues
16	UFPE	OLIVEIRA, R. de.	 Ramon de Oliveira
17	UFPE	AGUIAR, M. A. da S.	 Márcia Ângela da Silva Aguiar
18	UFPI	FERRO, M. do A. B.	 Maria do Amparo Borges Ferro
19	UFRN	MOURA, D. H.	 Dante Henrique Moura
20	UFRN	CABRAL NETO, A.	 Antonio Cabral Neto
21	UFRN	CASTRO, A. M. D. A.	 Alda Maria Duarte Araújo Castro
22	UFS	FREITAG, R. M. K.	 Raquel Meister Ko Freitag
23	UFS	CRUZ, M. H. S.	 Maria Helena Santana Cruz
24	UNEB	FIALHO, N. H.	 Nadia Hage Fialho
25	UNEB	NOVAES, I. L.	 Ivan Luiz Novaes

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

APÊNDICE D

Tabela A1 - Perfil dos PPGEs

Linha			Programas de Pós-Graduação em					18. Antonio Dias Nascimento	Sim	Não	BA	UNEB	2001	2010	4
Política e Gestão da Educação no Nordeste			Educação												
Pesquisadores	Gênero		UF	IES	Ano de Início		Conceito	20	Sim	Não	BA	UNEB	2001	2010	4
	M	F			M	D									
					UF	IES	M	D	25	26	27	28	29	30	31
1. Amurabi Pereira de Oliveira	Sim	Não	AL	UFAL	2001	2010	4	25. Ronalda Barreto Silva	Não	Sim	BA	UNEB	2001	2010	4
2. Edna Cristina do Prado	Não	Sim	AL	UFAL	2001	2010	4	26. Antonia Almeida Silva	Não	Sim	BA	UEFS	2011	Não	3
3. Elione Maria Nogueira Diógenes	Não	Sim	AL	UFAL	2001	2010	4	27. Denise Helena Pereira Laranjeira	Não	Sim	BA	UEFS	2011	Não	3
4. Georgia Sobreira dos Santos Cêa	Não	Sim	AL	UFAL	2001	2010	4	28. Gláucia Maria Costa Trinchão	Não	Sim	BA	UEFS	2011	Não	3
5. Inalda Maria dos Santos	Não	Sim	AL	UFAL	2001	2010	4	29. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante	Não	Sim	BA	UEFS	2011	Não	3
6. Kátia Maria Silva de Melo	Não	Sim	AL	UFAL	2001	2010	4	30. Amali Angelis Mussi	Não	Sim	BA	UEFS	2011	Não	3
7. Maria Edna de Lima Bertoldo	Não	Sim	AL	UFAL	2001	2010	4	31. Luiz Antonio Ferraro Júnior	Sim	Não	BA	UEFS	2011	Não	3
8. Maria do Socorro A. de O. Cavalcante	Não	Sim	AL	UFAL	2001	2010	4	32. Anderson de Carvalho Pereira	Sim	Não	BA	UESB	2012	Não	3
9. Marinaide de Lima de Queiroz Freitas	Não	Sim	AL	UFAL	2001	2010	4	33. Cláudio Pinto Nunes	Sim	Não	BA	UESB	2012	Não	3
10. Sandra Regina Paz da Silva	Não	Sim	AL	UFAL	2001	2010	4	34. Isabel Cristina de Jesus Brandão	Não	Sim	BA	UESB	2012	Não	3
11. Dora Leal Rosa	Não	Sim	BA	UFBA	1971	1992	4	35. Leila Pio Mororó	Não	Sim	BA	UESB	2012	Não	3
12. José Albertino de Carvalho Lordêlo	Sim	Não	BA	UFBA	1971	1992	4	36. Sandra Márcia Campos Pereira	Não	Sim	BA	UESB	2012	Não	3
13. José Wellington Marinho de Aragão	Sim	Não	BA	UFBA	1971	1992	4	37. Sheila Cristina Furtado Sales	Não	Sim	BA	UESB	2012	Não	3
14. Maria Couto Cunha	Não	Sim	BA	UFBA	1971	1992	4	38. Ana Paula de Medeiros	Não	Sim	CE	UFC	1977	1994	4
15. Robert Evan Verhine	Sim	Não	BA	UFBA	1971	1992	4	39. Cláudio de Albuquerque Marques	Sim	Não	CE	UFC	1977	1994	4
16. Robinson Moreira Tenório	Sim	Não	BA	UFBA	1971	1992	4	40. Marcos Antônio Martins Lima	Sim	Não	CE	UFC	1977	1994	4
17. Rosilda Arruda Ferreira	Não	Sim	BA	UFBA	1971	1992	4	41. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca	Não	Sim	CE	UFC	1977	1994	4
								42. Nicolino Trompieri Filho	Sim	Não	CE	UFC	1977	1994	4

43. Raimundo Hélio Leite	Sim	Não	CE	UFC	1977	1994	4	70. Rosana Evangelista da Cruz	Não	Sim	PI	UFPI	1997	Não	4
44. Tânia Vicente Viana	Não	Sim	CE	UFC	1977	1994	4	71. Alfredo Macedo Gomes	Sim	Não	PE	UFPE	1978	2002	4
45. Wagner Bandeira Andriola	Sim	Não	CE	UFC	1977	1994	4	72. Alice Miriam Happ Botler	Não	Sim	PE	UFPE	1978	2002	4
46. Antonio Germano Magalhães Júnior	Sim	Não	CE	UECE	2003	Não	4	73. Ana Lúcia Felix dos Santos	Não	Sim	PE	UFPE	1978	2002	4
47. Fátima Maria Leitão Araújo	Não	Sim	CE	UECE	2003	Não	4	74. Edson Francisco de Andrade	Sim	Não	PE	UFPE	1978	2002	4
48. João Batista Carvalho Nunes	Sim	Não	CE	UECE	2003	Não	4	75. Janete Maria Lins de Azevedo	Não	Sim	PE	UFPE	1978	2002	4
49. Sofia Lerche Vieira	Não	Sim	CE	UECE	2003	Não	4	76. Luciana Rosa Marques	Não	Sim	PE	UFPE	1978	2002	4
50. Maria José Pires Barros Cardozo	Não	Sim	MA	UFMA	1998	Não	3	77. Márcia Ângela da Silva Aguiar	Não	Sim	PE	UFPE	1978	2002	4
51. Francisca das Chagas Silva Lima	Não	Sim	MA	UFMA	1998	Não	3	78. Ramon de Oliveira	Sim	Não	PE	UFPE	1978	2002	4
52. Ilma Vieira do Nascimento	Não	Sim	MA	UFMA	1998	Não	3	79. Antonio Cabral Neto	Sim	Não	RN	UFRN	1978	1994	5
53. Maria Núbia Barbosa Bonfim	Não	Sim	MA	UFMA	1998	Não	3	80. Alda Maria Duarte Araújo Castro	Não	Sim	RN	UFRN	1978	1994	5
54. Adelaide Alves Dias	Não	Sim	PB	UFPB	1977	2003	4	81. Dante Henrique Moura	Sim	Não	RN	UFRN	1978	1994	5
55. Andréia Ferreira da Silva	Não	Sim	PB	UFPB	1977	2003	4	82. Luciane Terra dos Santos Garcia	Não	Sim	RN	UFRN	1978	1994	5
56. Ângela Maria Dias Fernandes	Não	Sim	PB	UFPB	1977	2003	4	83. Magna França	Não	Sim	RN	UFRN	1978	1994	5
57. Janine Marta Coelho Rodrigues	Não	Sim	PB	UFPB	1977	2003	4	84. Maria Aparecida de Queiroz	Não	Sim	RN	UFRN	1978	1994	5
58. Luiz de Sousa Júnior	Sim	Não	PB	UFPB	1977	2003	4	85. Alfrâncio Ferreira Dias	Sim	Não	SE	UFS	1994	2008	4
59. Maria Creuza de Araújo Borges	Não	Sim	PB	UFPB	1977	2003	4	86. Ana Maria Freitas Teixeira	Não	Sim	SE	UFS	1994	2008	4
60. Maria Nazaré Tavares Zenaide	Não	Sim	PB	UFPB	1977	2003	4	87. Eliana Sampaio Romão	Não	Sim	SE	UFS	1994	2008	4
61. Maria Zuleide da Costa Pereira	Não	Sim	PB	UFPB	1977	2003	4	88. Heike Schmitz	Não	Sim	SE	UFS	1994	2008	4
62. Rita de Cassia Cavalcanti Porto	Não	Sim	PB	UFPB	1977	2003	4	89. José Mário Aleluia Oliveira	Sim	Não	SE	UFS	1994	2008	4
63. Wilson Honorato Aragão	Sim	Não	PB	UFPB	1977	2003	4	90. Maria Helena Santana Cruz	Não	Sim	SE	UFS	1994	2008	4
64. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa	Não	Sim	PI	UFPI	1991	Não	4	91. Paulo Sérgio Marchelli	Sim	Não	SE	UFS	1994	2008	4
65. Antonio de Pádua Carvalho Lopes	Sim	Sim	PI	UFPI	1992	Não	4	92. Raquel Meister Ko Freitag	Não	Sim	SE	UFS	1994	2008	4
66. Luís Carlos Sales	Sim	Não	PI	UFPI	1993	Não	4	93. Silvana Aparecida Bretas	Não	Sim	SE	UFS	1994	2008	4
67. Maria do Amparo Borges Ferro	Não	Sim	PI	UFPI	1994	Não	4	94. Sonia Meire Santos Azevedo De Jesus	Não	Sim	SE	UFS	1994	2008	4
68. Maria do Carmo Alves do Bomfim	Não	Sim	PI	UFPI	1995	Não	4	95. Veleida Anahi Da Silva	Não	Sim	SE	UFS	1994	2008	4
69. Shara Jane Holanda Costa Adad	Não	Sim	PI	UFPI	1996	Não	4								

Fonte: Dados extraídos da Plataforma Lattes, ago./ 2014.

Tabela A2 - Indicadores de Determinantes Escolares

P E S Q U I S A D O R E S	INDICADORES DE DETERMINANTES ESCOLARES																			
	BRASIL																		ESTÁGIO DE PESQUISA EXTERIOR [2]	
	Graduação [1]				Mestrado				Doutorado				Doutorado			Pós-Doutorado				
	UF	IES	Curso	Conclusão	UF	IES	Curso	Conclusão	UF	IES	Curso	Conclusão	IES	Curso	País	Conclusão	IES	País	Conclusão	
	1	PB	UFCG	Ciências Sociais	2007	PB	UFCG	Ciências Sociais	2008	PE	UFPE	Sociologia	2011	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
2	SP	UNESP	Educação Física	1995	SP	PUC	Educação	2002	SP	UNESP	Educação Escolar	2007	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	
3	CE	UFC	História	1992	CE	UFC	Avaliação de Polít. Públicas	2005	MA	UFMA	Políticas Públicas	2010	Não	Não	Não	Não	UFMA	Brasil	2014	
4	RJ	UERJ	Pedagogia	1990	RJ	UFF	Educação	1996	SP	PUC	Educação	2003	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	
5	PE	UFPE	Pedagogia	1997	PE	UFPE	Educação	2001	PE	UFPE	Educação	2008	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	
6	AL	UFAL	Pedagogia	1995	AL	UFAL	Educação	2003	AL	UFAL	Letras e Linguística	2010	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	
7	PB	UFPB	Pedagogia	1986	PB	UFPB	Educação	1992	SP	UNESP	Educação Escolar	2002	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	
8	AL	UFAL	Letras	1969	AL	UFAL	Letras e Linguística	1997	AL	UFAL	Letras e Linguística	2002	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	
9	AL	UFAL	Pedagogia	1970	Não	Não	Não	Não	AL	UFAL	Letras e Linguística	2002	Não	Não	Não	Não	UP	Portugal	2007	
10	PE	UFPE	Pedagogia	2000	PE	UFPE	Educação	2003	PE	UFPE	Educação	2011	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	
11	BA	UFBA	Ciências Sociais	1969	BA	UFBA	Ciências Sociais	1973	BA	UFBA	Educação	1999	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	
12	BA	UFBA	Agronomia	1976	SP	USP	Agronomia	1982	BA	UFBA	Educação	2003	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	
13	BA	UFBA	Ciências Sociais	1975	BA	UFBA	Ciências Sociais	1992	BA	UFBA	Educação	2003	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	

14	BA	UFBA	Ciências Sociais	1972	BA	UFBA	Educação	1978	BA	UFBA	Educação	2002	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
15	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	UH	Educação	Alemanha	1992	Não	Não	Não	Sim
16	SP	USP	Matemática	1984	BA	UFBA	Educação	1989	SP	USP	Educação	1996	Não	Não	Não	Não	UPD	França	2000	Não
17	PE	UFPE	Pedagogia	1983	PE	UFPE	Sociologia	1988	SP	UFSCar	Educação	1999	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
18	PE	UFPE	Filosofia	1970	BA	UFBA	Ciências Sociais	1985	Não	Não	Não	Não	UL	Sociologia	Inglaterra	1993	UFRGS	Brasil	2009	Não
19	BA	UNEB	Ciências Agrárias	1979	BA	UFBA	Educação	1996	BA	UFBA	Educação	2000	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
20	BA	UFBA	Ciências Sociais	1981	BA	UFBA	Ciências Sociais	1988	Não	Não	Não	Não	UB	Análise Geográfica Regional	Espanha	2002	Não	Não	Não	Não
21	BA	UCSal	Educação Física	1979	BA	UFBA	Educação	1996	Não	Não	Não	Não	US	Educação	Canadá	2004	Não	Não	Não	Não
22	BA	FTB	Turismo	1988	BA	UFBA	Administração	2007	BA	UFBA	Educação	2005	Não	Não	Não	Não	UC	Portugal	2006	Não
23	BA	UFBA	Psicologia	1976	BA	UFBA	Educação	1988	BA	UFBA	Educação	2000	Não	Não	Não	Não	UFRN	Brasil	2011	Sim
24	BA	UCSal	Geografia	1984	BA	UFBA	Educação	1997	Não	Não	Não	Não	UCM	Educação	Canadá	2004	UPI	França	2013	Não
25	BA	UFBA	Pedagogia	1988	SP	UFSCar	Educação	1995	SP	UNICAMP	Educação	2001	Não	Não	Não	Não	UNB	Brasil	2013	Não
26	BA	UEFS	Pedagogia	1991	CE	UFC	Educação	1999	SP	USP	Educação	2007	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
27	SP	FESPSP	Ciências Polít. e Sociais	1975	SP	PUC	Educação	1995	Não	Não	Não	Não	US	Educação	Canadá	2005	Não	Não	Não	Não
28	BA	UFBA	Desenho e Plástica	1984	BA	UFBA	Arquitetura e Urbanismo	1999	RS	UNISINOS	Educação	2008	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
29	BA	UCSAL	Serviço Social	1985	Não	Não	Não	Não	BA	UFBA	Educação	2007	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
30	SP	UNITAU	Pedagogia	1986	SP	PUC	Educação	1996	SP	PUC	Educação	2007	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
31	SP	USP	Engenharia Agrônoma	1994	SP	USP	Fitotecnia	1999	DF	UNB	Desenvolvimento Sustentável	2008	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
32	SP	USP	Psicologia	2002	SP	USP	Psicologia	2005	SP	USP	Psicologia	2009	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
33	BA	UNEB	Pedagogia	1998	Não	Não	Não	Não	RN	UFRN	Educação	2010	Não	Não	Não	Não	UFMG	Brasil	2013	Sim

34	MG	UFV	Pedagogia	1997	SP	UFSCar	Educação	2003	SP	UNICAMP	Educação	2009	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
35	BA	UESC	Pedagogia	1989	SP	UFSCar	Educação	1999	SP	UFSCar	Educação	2005	Não	Não	Não	Não	USP	Brasil	2013	Não
36	SP	UNESP	Pedagogia	1997	SP	UNESP	Educação Escolar	2001	SP	UNESP	Educação Escolar	2007	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
37	MG	UFV	Pedagogia	1989	SP	PUC	Educação	2001	SP	UFSCar	Educação	2008	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
38	CE	UNIFOR	Administração	1991	CE	UFC	Educação	2007	CE	UFC	Educação	2011	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
39	CE	UECE	Ciênc. da Computação	1989	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	UA	Educação Superior	EUA	2003	Não	Não	Não	Não
40	CE	UFC	Ciências Econômicas	1993	CE	UECE	Administração	2000	CE	UFC	Educação	2004	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
41	CE	UFC	Pedagogia	1988	SP	MACKENZIE	Educ., Arte e Hist. da Cult.	1997	CE	UFC	Educação	2003	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
42	RJ	UFRJ	Pedagogia	1972	CE	UFC	Educação	2000	CE	UFC	Educação	2007	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
43	CE	UFC	Matemática	1966	Não	Não	Não	Não	CE	UFC	Educação	2004	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
44	CE	UFC	Psicologia	1997	CE	UFC	Educação	2003	CE	UFC	Educação	2005	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
45	PB	UFPB	Psicologia	1990	DF	UNB	Psicologia	1993	Não	Não	Não	Não	UCM	Ciências da Educação	Espanha	2002	Não	Não	Não	Não
46	CE	UFC	Pedagogia	1991	CE	UFC	Educação	1998	CE	UFC	Educação	2003	Não	Não	Não	Não	UFRN	Brasil	2009	Não
47	CE	UECE	História	1987	CE	UFC	Educação	1996	CE	UFC	Educação	2006	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
48	CE	UECE	Pedagogia	1992	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	USC	Ciências da Educação	Espanha	2001	Não	Não	Não	Não
49	DF	UNB	Letras	1975	CE	UFC	Educação	1980	SP	PUC	Educação	1990	Não	Não	Não	Não	UNED	Espanha	2002	Não
50	MA	UFMA	Serviço Social	1989	MA	UFMA	Educação	1998	CE	UFC	Educação	2007	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
51	MA	UFMA	Pedagogia	1980	MA	UFMA	Educação	2002	CE	UFC	Educação	2007	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
52	MA	UFMA	Pedagogia	1963	RJ	PUC	Educação	1986	SP	USP	Educação	1996	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
53	MA	UFMA	Pedagogia	1972	RJ	FGV	Educação	1982	Não	Não	Não	Não	UC	Ciências da Educação	Portugal	2007	Não	Não	Não	Não

54	PB	UFPB	Pedagogia	1986	PB	UFPB	Psicologia	1992	RJ	UFF	Educação	2001	Não	Não	Não	Não	UERJ	Brasil	Não	Não
55	GO	UFGO	Pedagogia	1991	GO	UFGO	Educação	1998	RJ	UFF	Educação	2004	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
56	SP	PUC	Psicologia	1977	SP	FIOCRUZ	Saúde Pública	1983	SP	USP	Psicologia	1996	Não	Não	Não	Não	UFSC	Brasil	2012	Não
57	Não	Não	Não	Não	PB	UFPB	Educação	1992	RN	UFRN	Educação	2000	Não	Não	Não	Não	PUC	Brasil	2005	Não
58	PB	UFPB	Ciências Econômicas	1988	PB	UFPB	Educação	1994	SP	USP	Educação	2003	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
59	PE	UFPE	Pedagogia	1998	PE	UFPE	Educação	2002	PE	UFPE	Sociologia	2007	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
60	PB	UFPB	Psicologia	1980	PB	UFPB	Serviço Social	1986	PB	UFPB	Educação	2010	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
61	PR	UEL	Educação Física	1976	PB	UPB	Educação	1995	SP	UNIMEP	Educação	2001	Não	Não	Não	Não	UERJ	Brasil	2009	Não
62	SP	URNe	Pedagogia	1981	SP	PUC	Educação	1992	SP	UNICAMP	Educação	2007	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
63	PB	UFPB	Educação Física	1980	PB	UPB	Educação	1994	RN	UFRN	Educação	2002	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
64	DF	UniCEUB	Psicologia	1990	PI	UFPI	Educação	1998	DF	UNB	Psicologia	2004	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
65	PI	UFPI	Ciências Sociais	1989	CE	UFC	Sociologia	1996	CE	UFC	Educação	2001	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
66	PI	UFPI	Engenharia Civil	1981	PI	UFPI	Educação	1995	RN	UFRN	Educação	1999	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
67	PI	UFPI	Filosofia	1971	PI	UFPI	Educação	1995	SP	USP	Educação	2000	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
68	PI	FCPI	História	1968	SP	PUC	Educação	1991	SP	PUC	Educação	2000	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
69	PI	UFPI	Ciências Sociais	1989	Não	Não	Não	Não	CE	UFC	Educação	2004	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
70	SP	PUC	Serviço Social	1989	SP	USP	Educação	2002	SP	USP	Educação	2009	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
71	PE	UFPE	Psicologia	1990	PE	UFPE	Sociologia	1995	Não	Não	Não	Não	UK	Educação	Inglaterra	2000	UK	Inglaterra	2011	Sim
72	PE	UFPE	Pedagogia	1986	PE	UFPE	Educação	1992	PE	UFPE	Sociologia	2004	Não	Não	Não	Não	UT	Canadá	2010	Não
73	PE	UFPE	Educação Física	1989	PE	UFPE	Educação	2002	PE	UFPE	Educação	2008	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

74	PE	UFPE	Pedagogia	1999	PE	UFPE	Educação	2007	PE	UFPE	Educação	2011	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
75	PE	UFPE	Ciências Sociais	1973	PE	UFPE	Sociologia	1981	SP	UNICAMP	Ciências Sociais	1994	Não	Não	Não	Não	UP8	França	2003	Não
76	PE	UFPE	Pedagogia	1998	PE	UFPE	Sociologia	2000	PE	UFPE	Sociologia	2006	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
77	PE	UFPE	Pedagogia	1969	PE	UFPE	Educação	1987	SP	USP	Educação	2000	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
78	PE	UFRPE	Ciências	1990	PE	UFPE	Educação	1993	RJ	UFF	Educação	2001	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
79	RN	UFRN	Pedagogia	1978	RJ	UFRJ	Educação	1980	SP	USP	Educação	1995	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
80	SE	UFS	Pedagogia	1977	RN	UFRN	Educação	1998	RN	UFRN	Educação	2001	Não	Não	Não	Não	UC	Portugal	2010	Não
81	RN	UFRN	Engenharia Elétrica	1986	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	UCM	Educação	Espanha	2003	Não	Não	Não	Não
82	RN	UFRN	Pedagogia	1992	RN	UFRN	Educação	2004	RN	UFRN	Educação	2008	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
83	DF	UDF	Pedagogia	1973	RN	UFRN	Educação	1998	RN	UFRN	Educação	2001	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
84	RN	UFRN	Pedagogia	1972	SP	UNICAMP	Educação	1984	SP	USP	Educação	1997	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
85	CE	UVA	Pedagogia	2004	Não	Não	Não	Não	SE	UFS	Ciências Sociais	2013	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
86	BA	UCSal	História	1987	SP	USP	História Social	1997	Não	Não	Não	Não	UP8	Ciências da Educação	França	2003	UFS	Brasil	2009	Não
87	AL	UFAL	Pedagogia	1978	SP	UNICAMP	Educação	1996	SP	UNICAMP	Educação	2004	Não	Não	Não	Não	UP	Portugal	Não	Não
88	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	BA	UFBA	Educação	2008	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
89	Não	FRB	Processamentos de Dados	1998	SP	UNICAMP	Educação	2001	SP	UNICAMP	Educação	2007	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
90	SE	UFS	Serviço Social	1973	BA	UFBA	Educação	1979	BA	UFBA	Educação	1999	Não	Não	Não	Não	UFS	Brasil	2009	Não
91	SP	USP	Filosofia	1980	BA	UFBA	Educação	1989	SP	USP	Educação	1995	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
92	SC	UFSC	Letras	2000	SC	UFSC	Linguística	2002	SC	UFSC	Linguística	2006	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
93	SP	UNESP	Pedagogia	1990	SP	UNICAMP	Educação	1995	SP	UNESP	Educação Escolar	2005	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

94	SE	UFS	Pedagogia	1986	SE	UFS	Educação	1997	RN	UFRN	Sociologia	2003	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
95	MT	UNIC	Ciências Fís. e Biológicas	1990	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	UP8	Ciências da Educação	França	2002	UFS	Brasil	2009	Não

Fonte: Dados extraídos da Plataforma Lattes, ago./ 2014.

Tabela A3 - Indicadores de Capitais Científicos

P E S Q U I S A D O R E S	Indicadores de Capital de Poder Universitário		Indicadores de Capital de Prestígio Científico		Indicadores de Capital de Poder Científico	Indicadores de Capital de Notoriedade Intelectual	Indicadores de Capital de Poder Político	
	CARREIRA EM UNIVERSIDADE PÚBLICA		PRÊMIO DE MÉRITO CIENTÍFICO	BOLSISTA DE PRODUTIVIDADE DO CNPq	MEMBRO/ASSESSORIA/CONSULORIA E AVALIAÇÃO CAPES/CNPq/FAP's	CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO[5]	CARGOS	
	Início[3]	Cargo Atual[4]					MEC/CNE/SESU e Secretarias	SBPC/ANPED/ANPAE
1	2007	Chefe de Departamento	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
2	2008	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim
3	2008	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
4	1996	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim
5	2000	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
6	2002	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
7	1992	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
8	1995	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
9	1998	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
10	2008	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
11	1983	Reitor	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
12	2002	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não

13	1994	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
14	1994	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
15	1977	Pró-Reitor	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
16	1986	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
17	1989	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
18	1979	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
19	2005	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
20	1997	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
21	1997	Coord. de PPG	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
22	1995	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
23	1978	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
24	1990	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
25	1990	Pró-Reitor	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
26	1993	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
27	1996	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
28	1991	Coord. de PPG	Não	Não	Não	Não	Não	Não
29	1998	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
30	2010	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim
31	2000	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não
32	2011	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
33	1999	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
34	1999	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
35	1990	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
36	2004	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
37	1994	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
38	2004	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
39	1991	Pró-Reitor	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
40	2005	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim

41	1998	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
42	1973	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não
43	1971	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
44	2005	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
45	1994	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
46	1996	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
47	1993	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
48	1993	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim
49	1976	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
50	1999	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim
51	1998	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
52	1973	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
53	1972	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
54	1994	Coord. de PPG	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
55	1994	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
56	2004	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não
57	1992	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não
58	1995	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
59	2001	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não
60	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não
61	1994	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
62	1992	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
63	1994	Diretor de Departamento	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
64	1994	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
65	1992	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
66	1987	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
67	1982	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim
68	1988	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não

69	1995	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
70	1998	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
71	1995	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
72	1998	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim
73	2006	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
74	2008	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
75	1983	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
76	1999	Coord. de PPG	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim
77	1975	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
78	1995	Coord. de PPG	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
79	1978	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
80	2000	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
81	2011	Coord. de PPG	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim
82	2003	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
83	1983	Diretor de Departamento	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim
84	1978	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
85	2010	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
86	1997	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
87	1985	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
88	2011	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
89	2007	Chefe de Departamento	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
90	1978	Coord. de PPG	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
91	2009	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
92	1998	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
93	2005	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
94	1993	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
95	2002	Coord. de PPG	Não	Não	Sim	Não	Não	Não

Fonte: Dados extraídos da Plataforma Lattes, ago./ 2014.

INDICADORES DE CAPITAIS

1. Determinante Escolar:

estudos superiores, títulos obtidos, estudos no exterior, estágios de pesquisa no Brasil e no exterior;

2. Capital de Poder universitário:

instituições em que atua/atuou, carreira na universidade, ocupação de postos na universidade: chefias, coordena-

ções, direções, pró-reitorias, reitoria, membro de comissões administrativas científicas;

3. Capital de Poder Científico:

participação em grupos de pesquisa, assessoria à CAPES e fundações de pesquisa estaduais, consultoria ao CNPq;

4. Capital de Prestígio Científico

prêmios de mérito científico, consultor científico e professor no exterior;

5. Capital de Notoriedade Intelectual

conselho de revistas científicas, consultoria ao Ministério da Educação;

6. Capital de Poder Político

cargos na CAPES, no MEC, no CNE, na SESU, no CNPq, Secretarias estaduais, na SBPC, na ANPED e na ANPAE;

LEGENDA

PPGE:	Programas de Pós-Graduação em Educação
M/D	Nível - Mestrado/Doutorado
UF	Unidade Federativa do Brasil - Estados
IES	Instituição de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAP's	Fundação de Amparo à Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UF – ESTADOS

AL	Alagoas
BA	Bahia
CE	Ceará
MA	Maranhão
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PI	PIAUÍ
RN	Rio Grande do Norte
SE	Sergipe

- [1] Pesquisadores com mais de uma graduação, considerou-se a graduação mais antiga.
- [2] Doutorado com período sanduíche.
- [3] Inclui desde o processo de professor substituto na universidade pública.
- [4] Ocupação em outros cargos na universidade pública (Coordenador de Curso Graduação - CG ou Pós-Graduação - PPG/Chefia ou Direção de Departamento/Pró-Reitoria e Reitoria/Comissão Administrativa ou Científica).
- [5] Não inclui revisão de periódico.

APÊNDICE E

Tabela B.1 – Frequências e porcentagens para UF da graduação

	N	%
AL	4	4,3
BA	17	18,5
CE	11	12,0
DF	3	3,3
GO	1	1,1
MA	4	4,3
MG	2	2,2
MT	1	1,1
Não	1	1,1
PB	7	7,6
PE	13	14,1
PI	5	5,4
PR	1	1,1
RJ	2	2,2
RN	4	4,3
SC	1	1,1
SE	3	3,3
SP	12	13,0
Total	92	100,0

UFMA	4	4,3
UFPB	6	6,5
UFPE	12	13,0
UFPI	4	4,3
UFRJ	1	1,1
UFRN	4	4,3
UFRPE	1	1,1
UFS	3	3,3
UFSC	1	1,1
UFV	2	2,2
UNB	1	1,1
UNEB	2	2,2
UNESP	3	3,3
UNIC	1	1,1
UniCEUB	1	1,1
UNIFOR	1	1,1
UNITAU	1	1,1
URNe	1	1,1
USP	4	4,3
UVA	1	1,1
Total	92	100,0

Tabela B.2 – Frequências e porcentagens para IES da graduação

	N	%
FCPI	1	1,1
FESPSP	1	1,1
FRB	1	1,1
FTB	1	1,1
PUC	2	2,2
UCSal	3	3,3
UCSAL	1	1,1
UDF	1	1,1
UECE	3	3,3
UEFS	1	1,1
UEL	1	1,1
UERJ	1	1,1
UESC	1	1,1
UFAL	4	4,3
UFBA	8	8,7
UFC	6	6,5
UFCG	1	1,1
UFGO	1	1,1

Tabela B.3 – Frequências e porcentagens para curso da graduação

	N	%
Administração	1	1,1
Agronomia	1	1,1
Ciências	1	1,1
Ciências Agrárias	1	1,1
Ciências da Computação	1	1,1
Ciências Econômicas	2	2,2
Ciências Físicas e Biológicas	1	1,1
Ciências Políticas e Sociais	1	1,1
Ciências Sociais	8	8,7
Desenho e Plástica	1	1,1
Educação Física	5	5,4
Engenharia Agrônômica	1	1,1
Engenharia Civil	1	1,1
Engenharia Elétrica	1	1,1
Filosofia	3	3,3
Geografia	1	1,1
História	4	4,3
Letras	3	3,3

Matemática	2	2,2
Pedagogia	39	42,4
Processamento de Dados	1	1,1
Psicologia	8	8,7
Serviço Social	4	4,3
Turismo	1	1,1
Total	92	100,0

Tabela B.4 – Frequências e porcentagens para UF do mestrado

	N	%
AL	2	2,4
BA	14	16,9
CE	10	12,0
DF	1	1,2
GO	1	1,2
MA	2	2,4
PB	8	9,6
PE	12	14,5
PI	3	3,6
RJ	4	4,8
RN	3	3,6
SC	1	1,2
SE	1	1,2
SP	21	25,3
Total	83	100,0

Tabela B.5 – Frequências e porcentagens para IES do mestrado

	N	%
FGV	1	1,2
FIOCRUZ	1	1,2
MACKENZIE	1	1,2
PUC	7	8,4
UECE	1	1,2
UFAL	2	2,4
UFBA	14	16,9
UFC	9	10,8
UFCG	1	1,2
UFF	1	1,2
UFGO	1	1,2
UFMA	2	2,4
UFPB	5	6,0
UFPE	12	14,5
UFPI	3	3,6

UFRJ	1	1,2
UFRN	3	3,6
UFS	1	1,2
UFSC	1	1,2
UFSCar	3	3,6
UNB	1	1,2
UNESP	1	1,2
UNICAMP	4	4,8
UPB	2	2,4
USP	5	6,0
Total	83	100,0

Tabela B.6 – Frequências e porcentagens para curso do mestrado

	N	%
Administração	2	2,4
Agronomia	1	1,2
Arquitetura e Urbanismo	1	1,2
Avaliação de Políticas Públicas	1	1,2
Ciências Sociais	5	6,0
Educação	57	68,7
Educação Escolar	1	1,2
Educação, Arte e História da Cultura	1	1,2
Fitotecnia	1	1,2
História Social	1	1,2
Letras e Linguística	1	1,2
Linguística	1	1,2
Psicologia	3	3,6
Saúde Pública	1	1,2
Serviço Social	1	1,2
Sociologia	5	6,0
Total	83	100,0

Tabela B.7 – Frequências e porcentagens para UF do doutorado

	N	%
AL	3	3,7
BA	10	12,3
CE	12	14,8
DF	2	2,5
MA	1	1,2
PB	1	1,2
PE	8	9,9
RJ	3	3,7
RN	8	9,9

RS	1	1,2
SC	1	1,2
SE	1	1,2
SP	30	37,0
Total	81	100,0

Tabela B.8 – Frequências e porcentagens para IES do doutorado

	N	%
PUC	4	4,9
UFAL	3	3,7
UFBA	10	12,3
UFC	12	14,8
UFF	3	3,7
UFMA	1	1,2
UFPB	1	1,2
UFPE	8	9,9
UFRN	8	9,9
UFS	1	1,2
UFSC	1	1,2
UFSCar	3	3,7
UNB	2	2,5
UNESP	4	4,9
UNICAMP	6	7,4
UNIMEP	1	1,2
UNISINOS	1	1,2
USP	12	14,8
Total	81	100,0

Tabela B.9 – Frequências e porcentagens para curso do doutorado

	N	%
Ciências Sociais	2	2,5
Desenvolvimento Sustentável	1	1,2
Educação	61	75,3
Educação Escolar	4	4,9
Letras e Linguística	3	3,7
Linguística	1	1,2
Políticas Públicas	1	1,2
Psicologia	3	3,7
Sociologia	5	6,2
Total	81	100,0

Tabela B.10 – Frequências e porcentagens para IES do doutorado realizado no exterior

	N	%
UA	1	7,1
UB	1	7,1
UC	1	7,1
UCM	3	21,4
UH	1	7,1
UK	1	7,1
UL	1	7,1
UP8	2	14,3
US	2	14,3
USC	1	7,1
Total	14	100,0

Tabela B.11 – Frequências e porcentagens para curso de doutorado realizado no exterior

	N	%
Análise Geográfica Regional	1	7,1
Ciências da Educação	5	35,7
Educação	6	42,9
Educação Superior	1	7,1
Sociologia	1	7,1
Total	14	100,0

Tabela B.12 – Frequências e porcentagens para IES do pós-doutorado

	N	%
PUC	1	4,2
UC	2	8,3
UERJ	2	8,3
UFMA	1	4,2
UFMG	1	4,2
UFRGS	1	4,2
UFRN	2	8,3
UFS	3	12,5
UFSC	1	4,2
UK	1	4,2
UNB	1	4,2
UNED	1	4,2
UP	2	8,3
UP1	1	4,2
UP8	1	4,2
UPD	1	4,2
USP	1	4,2
UT	1	4,2
Total	24	100,0

APÊNDICE F

Tabela C.1 – Frequências e porcentagens para a variável GENERO

	N	%
FEMININO	62	65,96
MASCULINO	32	34,04

Tabela C.2 – Frequências e porcentagens para a variável PPGE_IES

	N	%
UECE	4	4,26
UEFS	6	6,38
UESB	6	6,38
UFAL	10	10,64
UFBA	7	7,45
UFC	8	8,51
UFMA	4	4,26
UFPB	9	9,57
UFPE	8	8,51
UFPI	7	7,45
UFRN	6	6,38
UFS	11	11,70
UNEB	8	8,51

Tabela C.3 – Frequências e porcentagens para a variável PEDAGOGIA

	N	%
NÃO	55	58,51
SIM	39	41,49

Tabela C.4 – Frequências e porcentagens para a variável MESTRADO

	N	%
NÃO	12	12,77
SIM	82	87,23

Tabela C.5 – Frequências e porcentagens para a variável EDUCACAO

	N	%
NÃO	37	39,36
SIM	57	60,64

Tabela C.6 – Frequências e porcentagens para a variável EDUCACAO_DOC

	N	%
NÃO	28	29,79
SIM	66	70,21

Tabela C.7 – Frequências e porcentagens para a variável EXTERIOR

	N	%
NÃO	80	85,11
SIM	14	14,89

Tabela C.8 – Frequências e porcentagens para a variável POSDOC

	N	%
NÃO	70	74,47
SIM	24	25,53

Tabela C.9 – Frequências e porcentagens para a variável ESTAGIO_EXTERIOR

	N	%
NÃO	83	88,30
SIM	11	11,70

Tabela C.10 – Frequências e porcentagens para a variável CARREIRA_COD*

	N	%
ATE_10ANOS	20	21,28
ACIMA_10ANOS	74	78,72

* Na análise multivariada, agrupamos as duas categorias com menores frequências

Tabela C.11 – Frequências e porcentagens para a variável CARGO

	<u>N</u>	<u>%</u>
NÃO	78	82,98
SIM	16	17,02

	<u>N</u>	<u>%</u>
NÃO	68	72,34
SIM	26	27,66

Tabela C.12 – Frequências e porcentagens para a variável PREMIO

	<u>N</u>	<u>%</u>
NÃO	54	57,45
SIM	40	42,55

Tabela C.13 – Frequências e porcentagens para a variável BOLSISTA_CNPQ

	<u>N</u>	<u>%</u>
NÃO	88	93,62
SIM	6	6,38

Tabela C.14 – Frequências e porcentagens para a variável MEMBRO_ASSESSORIA_CONSULTORIA

	<u>N</u>	<u>%</u>
NÃO	52	55,32
SIM	42	44,68

Tabela C.15 – Frequências e porcentagens para a variável CONSELHO

	<u>N</u>	<u>%</u>
NÃO	33	35,11
SIM	61	64,89

Tabela C.16 – Frequências e porcentagens para a variável CARGO1

	<u>N</u>	<u>%</u>
NÃO	59	62,77
SIM	35	37,23

Tabela C.17 – Frequências e porcentagens para a variável CARGO2