

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



MARCIO COELHO

**OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA ÁREA DE
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO PPGE/UFSCAR:
UM ESTUDO EPISTEMOLÓGICO E BIBLIOMÉTRICO
DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (1993 A 2007).**

SÃO CARLOS - SP

2013

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

MARCIO COELHO

OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA ÁREA DE
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO PPGE/UFSCAR:
UM ESTUDO EPISTEMOLÓGICO E BIBLIOMÉTRICO
DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (1993 A 2007).

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi

SÃO CARLOS - SP

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C672rt

Coelho, Marcio.

Os referenciais teóricos da área de fundamentos da educação do PPGE/UFSCar : um estudo epistemológico e bibliométrico da produção científica (1993 a 2007) / Marcio Coelho. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

473 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Pesquisa educacional. 2. Pós-graduação. 3. Epistemologia. 4. Bibliometria. 5. Cursos de doutorado. 6. Paradigmas (Educação). I. Título.

CDD: 370.78 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de doutorado de

Márcio Coelho

São Carlos 11/12/2013

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi

Prof. Dr. Silvio Ancisar Sanchez Gamboa

Profª. Drª. Michele Silva Sacardo

Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior

Profª Drª Márcia Regina da Silva

AGRADECIMENTOS

A DEUS, professado, celebrado e vivenciado no chão concreto da história, sobre o qual se espalham as lágrimas derramadas diante da falta de vida e a doçura dos sorrisos por um gesto de solidariedade, o suor do trabalho e o sangue na luta por uma terra sem males, a luta por um novo céu e uma nova terra.

À Profa. Cristina e demais professores do PPGE, bem como aos professores participantes da Banca de Qualificação e Defesa, pelo apoio, pelo incentivo, pela colaboração e pelo exemplo de dedicação na produção do conhecimento.

A D. Paulo Sérgio, Bispo Diocesano de São Carlos, aos colegas do clero diocesano, alunos do INFISTA e irmãos da Paróquia São Judas Tadeu, pela possibilidade desse aprofundamento intelectual e pela compreensão nesse itinerário de duplicados compromissos.

À direção e funcionários do PPGE, e aos colegas de doutorado, pela oportunidade e pela colaboração no aprendizado de pesquisador.

Aos docentes orientadores, que colaboraram na resposta do questionário e aos que revelaram sua opinião em suas obras, bem como aos autores das teses, pela utilização de seu conhecimento, de sua produção científica nesta experiência de pesquisa.

A minha mãe, irmãos e amigos, pela paciência em aguardar pela realização de tantos projetos para depois da conclusão do doutorado.

A todos que acreditam que um mundo novo é possível,
sem injustiça e sem desigualdade social,
e se empenham para que a vida seja plena para todos.

RESUMO

A temática central desta pesquisa versa sobre a fundamentação teórica da pesquisa em Educação. O objetivo geral foi de realizar a análise bibliométrica e epistemológica das teses de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, para determinar qual o paradigma epistemológico que predominou em tais pesquisas e assim explicitar a relação entre a produção científica do PPGE da UFSCar e as mudanças que ocorreram no contexto histórico-social e também na pesquisa em Educação no Brasil a partir da década de 1990. O recorte empírico circunscreveu esta pesquisa à produção científica do Curso de Doutorado do PPGE, na Área de Concentração em Fundamentos da Educação, das teses defendidas no período entre 1993 e 2007, num total de 55 teses. Quanto ao referencial teórico, embora este trabalho apresente os diferentes paradigmas epistemológicos que fundamentam a pesquisa em Educação, foi orientado especificamente pelo Materialismo Histórico Dialético. No que tange à metodologia, esta pesquisa é de cunho exploratório-descritivo, pois se dedicou a identificar e analisar a produção científica selecionada. Para tal, foram empregadas as seguintes técnicas: a) análise bibliométrica, para tratar e analisar quantitativamente a produção científica constituída pelas 55 teses; b) análise de conteúdo para determinar o fundamento teórico-metodológico que orientou as técnicas de pesquisa, bem como os pressupostos epistemológicos, ontológicos e éticos presentes no processo de produção do conhecimento c) análise de questionários respondidos pelos docentes orientadores, e de suas principais publicações, ampliando a discussão sobre os referenciais teóricos presentes na produção científica do PPGE. As fontes dos dados das pesquisas foram: a) as teses obtidas na Biblioteca Comunitária da UFSCar e no arquivo do PPGE, bem como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da BCo/UFSCar; b) o *Banco de Teses* e os *Cadernos de Indicadores*, da CAPES, que forneceram informações bibliométricas sobre as teses; c) os *curricula* da Plataforma Lattes dos doutorandos e dos docentes orientadores; d) questionários respondidos pelos docentes orientadores e suas principais publicações. O resultado da pesquisa está disposto em três partes, sendo a primeira um panorama histórico da pesquisa educacional no Brasil, situado no contexto educacional e social mais amplo; em seguida, anotações sobre os fundamentos filosóficos dos principais paradigmas utilizados na pesquisa educacional, e finalmente a terceira parte, apresenta os elementos de análise da produção científica, o objeto da pesquisa em seu contexto, e os procedimentos e resultados da análise das teses de doutorado. Os resultados revelam a predominância do paradigma do Materialismo Histórico Dialético, utilizado em mais de 63% das teses, seguido das tendências pós-modernas, utilizadas em 30% das pesquisas, e da Fenomenologia, utilizada em 3 teses. Nenhuma tese utilizou o Positivismo como paradigma epistemológico. Tais classificações foram corroboradas pelos pressupostos epistemológicos, ontológicos e éticos, bem como pelas referências a autores e obras ligados a tais paradigmas.

Palavras-chaves: Pesquisa educacional, Epistemologia, Bibliometria, Pós-graduação, PPGE-UFSCar

ABSTRACT

The central theme of this research consists on the theoretical foundation research in Education. The overall objective was to realize a bibliometric and epistemological analysis of the doctoral theses of the Post-Graduate Program in Education UFSCar, to determine the epistemological paradigm that predominated in such research and thus explain the relationship between the production of scientific PPGE-UFSCar and the changes that occurred in the socio-historical context and also in research on education in Brazil from the 1990s. The empirical research that has limited the scientific production of the PPGE Doctoral Course in Area of Concentration in Foundations of Education, the theses defended in the period between 1993 and 2007, totaling 55 theses. As the theoretical framework, although this work presents the different epistemological paradigms that underlie research in Education, was designed specifically for Dialectical Historical Materialism. Regarding methodology, this research is exploratory and descriptive, it was dedicated to identify and analyze the scientific production selected. For this end, we employed the following techniques: a) bibliometric analysis to treat and analyze quantitatively the scientific consist of the 55 theses; b) content analysis to determine the theoretical and methodological framework that guided the research techniques as well as epistemological, ontological and ethical present in the process of knowledge production; c) analysis of questionnaires completed by faculty advisors, and its main publications, expanding the discussion on the theoretical present in the production of scientific PPGE. Sources of research data were: a) the theses obtained in Community Library UFSCar and file PPGE-UFSCar as well as the Digital Library of Theses and Dissertations of BCo/UFSCar; b) the Bank of Theses and Terms Indicators of the CAPES, which provided information about thesis bibliometric; c) the curricula of Plataforma Lattes of doctoral students and faculty mentors; d) questionnaires answered by faculty advisors and their major publications. The search result is provided in three parts, the first being a historical overview of educational research in Brazil, located in the educational context and broader social, then notes on the philosophical foundations of the major paradigms used in educational research, and finally the third part presents the elements of analysis of scientific production, the object of the research context, and the procedures and results of analysis of doctoral theses. Results reveal the dominance of the paradigm of Historical Materialism Dialectic, used in over 63 % of the theses, followed by post-modern trends, used in 30 % of searches, and Phenomenology, used in three theses. No thesis used Positivism as epistemological paradigm. These ratings were corroborated by the epistemological, ontological and ethical assumptions, as well as by references to authors and works connected to these paradigms.

Keywords: Educational Research, Epistemology, Bibliometrics, Postgraduate, PPGE-UFSCar

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama da inter-relação entre os campos da Bibliometria, Cienciometria, Informetria e Webometria.	322
Figura 2 - Ingressantes no mestrado do PPGE-UFSCar entre 1976 e 2006.	353
Figura 3 - Número de ingressantes no doutorado do PPGE-UFSCar entre 1991 e 2006.	359
Figura 4 - Número de teses defendidas no Doutorado do PPGE-UFSCar entre 1993 e 2007.	360
Figura 5 - Alunos ingressantes no Curso de Doutorado no período 1991-2001.	363
Figura 6 - Distribuição das teses da Área de Fundamentos da Educação do PPGE/UFSCar no período 1993-2007	364
Figura 7 - Formação dos doutorandos (Graduação).	367
Figura 8 - Formação dos doutorandos (Mestrado).	368
Figura 9 - Formação dos doutorandos (Mestrado) segundo a classificação nas Áreas de Conhecimento da CAPES	368
Figura 10 - Instituição onde os doutorandos cursaram o Mestrado	369
Figura 11 - Local das Instituições onde os doutorandos cursaram o Mestrado	369
Figura 12 - Distribuição da atuação dos doutores por região do país.	371
Figura 13 - Distribuição das teses por Linhas de Pesquisa	372
Figura 14 - Distribuição das pesquisas financiadas entre as agências de fomento.	372
Figura 15 - Distribuição das teses que não explicitaram o referencial teórico	374
Figura 16 - Distribuição das teses por paradigma epistemológico	375
Figura 17 - Distribuição das teses que assumiram o Materialismo Histórico Dialético entre as diferentes nuances teóricas	376
Figura 18 - Distribuição das teses por paradigma indicando as que explicitaram o referencial teórico e as que foram classificadas a partir das categorias teóricas utilizadas.	377
Figura 19 - Distribuição das teses por paradigma epistemológico no período entre 1993 e 2007	378
Figura 20 - Forma de explicitação do referencial teórico ou categorias teóricas	381

Figura 21 - Autores mais utilizados na fundamentação do referencial teórico.	417
Figura 22 - Tipos de documentos citados.	422
Figura 23 - Referencial teórico dos orientadores, agrupados nos paradigmas epistemológicos	426
Figura 24 - Classificação dos orientadores segundo as diferentes concepções de Materialismo Histórico Dialético	427

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de Pós-Graduação no período 1976 a 2004.	153
Tabela 2 - Alunos titulados na Pós-Graduação no período 1990 a 2003.	154
Tabela 3 - Cursos de Mestrado e Doutorado segundo as regiões do Brasil, nos anos de 1996 a 2004.	154
Tabela 4 - Distribuição percentual dos programas de pós-graduação segundo o conceito.	155
Tabela 5 - Evolução do total de cursos e de vagas oferecida pela UFSCar entre 1970 e 2010.	347
Tabela 6 - Distribuição do número de estudantes, vagas no vestibular e cursos nos três campi da UFSCar.	348
Tabela 7 - Distribuição dos docentes e técnicos-administrativos nos três campi da UFSCar.	348
Tabela 8 - Distribuição dos estudantes, programas e cursos de pós-graduação nos três campi da UFSCar.	349
Tabela 9 - Defesas de mestrado no PPGE-UFSCar, por Área de Concentração.	354
Tabela 10: Distribuição das orientações de tese por docente	365
Tabela 11 - Distribuição das teses que assumiram o Materialismo Histórico Dialético entre as diferentes perspectivas teóricas e por ano de defesa.	379
Tabela 12 - Distribuição das teses que apresentaram críticas a outras teorias, agrupadas por paradigma epistemológico, proporcional ao total de teses de cada grupo.	382
Tabela 13: Relação entre a quantidade de obras e a quantidade de teses em que foram utilizadas.	406
Tabela 14: Obras que foram referenciadas em 6 ou mais teses.	406
Tabela 15: Obras mais referenciadas nas "teses fenomenológicas"	408
Tabela 16: Obras mais referenciadas nas "teses pós-modernas"	409
Tabela 17: Obras mais referenciadas nas "teses marxista"	410
Tabela 18 - Os 20 autores mais referenciados	412
Tabela 19 - Autores mais referenciados nas "teses fenomenológicas" e número de teses em que foram utilizados	413
Tabela 20 - Autores mais referenciados nas "teses pós-modernas" e	

número de teses em que foram utilizados	414
Tabela 21 - Autores mais referenciados nas "teses marxistas" e número de teses em que foram utilizados	415
Tabela 22 - Obras utilizadas para fundamentar o referencial teórico em 3 ou mais teses	417
Tabela 23 - Obras que receberam críticas em mais que uma tese	419
Tabela 24 - Obras mais citadas nas teses	420
Tabela 25 - Autores mais citados nas teses	421
Tabela 26 - Temáticas mais citadas, com número de teses em que são citadas e total de citações	423

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Docentes do Curso de Doutorado PPGE em 1990, com área, instituição e ano de doutoramento.	356
Quadro 2 - Disciplinas do Curso de Doutorado PPGE em 1990, com os respectivos docentes responsáveis.	357
Quadro 3 - Docentes do Curso de Doutorado PPGE em 1990, com as Linhas de Pesquisa nas quais possuíam pesquisas em andamento.	358
Quadro 4 - Docentes orientadores do Curso de Doutorado PPGE com o respectivo referencial teórico assumido.	425

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC: Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABRUEM: Associação Brasileira de Universidades Estaduais Municipais
AI: Ato Institucional
AJOPAM: Associação Organizada de Ajuda Mútua
ALN: Aliança de Libertação Nacional
ANDE: Associação Nacional de Educação
ANDIFES: Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANUP: Associação Nacional de Universidades Particulares
ARENA: Aliança Renovadora Nacional
BCo: Biblioteca Comunitária
BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
BNDE: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
C&T: Ciência e Tecnologia
CAASO: Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CaPG: Câmara de Pós-Graduação e Pesquisa
CBE: Conferência Brasileira de Educação
CBPE: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
CC: Conselho de Curadores
CCA: Centro de Ciências Agrárias
CCBS: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET: Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia
CCPG: Comissão Central de Pós-Graduação
CCTS: Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade
CECH: Centro de Educação e Ciências Humanas
CEDES: Centro de Estudos "Educação e Sociedade"
CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica
CENTEC: Centro de Ensino Tecnológico
CEPE: Conselho de Ensino e Pesquisa
CFE: Conselho Federal de Educação
CNP: Conselho Nacional de Pesquisa
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (até 1971: Conselho Nacional de Pesquisa)
CONAE: Conferência Nacional de Educação
CONAES: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONED: Congresso Nacional de Educação
CVT: Centro Vocacional Técnico

DASP: Departamento Administrativo do Serviço Público
DOI-CODI: Destacamento de Operações e Informações - Centro de Operações de Defesa Interna
EAPES: Equipe de Assessoria ao Planejamento de Ensino
EESC: Escola de Engenharia de São Carlos
ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEC: Exame Nacional de Conclusão de Curso
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
ESG: Escola Superior de Guerra
FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FASEJU: Faculdade Jesus Maria e José
FATEC: Faculdade de Tecnologia
FGV: Fundação Getúlio Vargas
FHC: Fernando Henrique Cardoso
FINEP: Financiadora de Estudos e Projetos
FMI: Fundo Monetário Internacional
FNDEP: Fórum Nacional em defesa da Escola Pública na LDB
FUFSCar: Fundação Universidade Federal de São Carlos
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
FUNTEC: Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico
GTRU: Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
HISTEDBR: Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IAA: Instituto do Açúcar e do Alcool
IAU: Instituto de Arquitetura e Urbanismo
IBAD: Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBBD: Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
IBICT: Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica
ICMC: Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação
IDEB: Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro
IES: Instituição de Ensino Superior
IFSC: Instituto de Física de São Carlos
INEP: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.
IPES: Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IPMs: Inquéritos Policial-Militares
IQSC: Instituto de Química de São Carlos
ISEB: Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ISI: Institute of Scientific Information
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
LDO: Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA: Lei de Orçamento Anual

MA: *Master of Arts*
MCP: Movimento de Cultura Popular
MCT: Ministério da Ciência e Tecnologia
MDB: Movimento Democrático Brasileiro
MEC: Ministério da Educação e Cultura.
MHD: Materialismo Histórico Dialético
OPI: Orçamento Plurianual de Investimento
P&D: Pesquisa e Desenvolvimento
PAA: Programa de Ações Afirmativas
PADCT: Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PAEG: Programa de Ação Econômica do Governo
PAIUB: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PBDCT: Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PCB: Partido Comunista Brasileiro
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
PDS: Partido Democrático Social
PED: Programa Estratégico de Desenvolvimento
Ph.D: *Philosophiae Doctor*
PIB: Produto Interno Bruto
PLANALSUCAR: Programa Nacional de Melhoramento da Cana-de-açúcar
PLC: Projeto de Lei da Câmara
PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PND: Plano Nacional de Desenvolvimento
PND-NR: Plano Nacional de Desenvolvimento-Nova República
PNE: Plano Nacional de Educação
PNPG: Plano Nacional de Pós-Graduação
PPA: Plano Plurianual
PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI: Programa Universidade para Todos
PSEC: Plano Setorial de Educação e Cultura
PT: Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB: Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SCI: Science Citation Index
SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU: Secretaria do Ensino Superior
SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU: Sistema de Seleção Unificada
SNDCT: Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
SNI: Serviço Nacional de Informação

UCDB: Universidade Católica Dom Bosco
UEL: Universidade Estadual de Londrina
UEM: Universidade Estadual de Maringá
UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFA: Universidade Federal do Acre
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFC: Universidade Federal do Ceará
UFMG: Universidade Federal de Campina Grande
UFES: Universidade Federal do Espírito Santo
UFF: Universidade Federal Fluminense
UFG: Universidade Federal de Goiás
UFLA: Universidade Federal de Lavras
UFMS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA: Universidade Federal do Pará
UFPB: Universidade Federal da Paraíba
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
UFPR: Universidade Federal do Paraná
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR: Universidade Federal de Roraima
UFS: Universidade Federal de Sergipe
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar: Universidade Federal de São Carlos
UFSP: Universidade Federal de São Paulo
UFT: Universidade Federal do Tocantins
UFUberlândia: Universidade Federal de Uberlândia
UnB: Universidade de Brasília
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP: Universidade Estadual Paulista
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNICEP: Centro Universitário Central Paulista
UNIDAVI: Universidade para o desenvolvimento do Alto Vale - Rio do Sul-SC
UNIMEP: Universidade Metodista de Piracicaba
UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIP: Universidade Paulista
UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USAID: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*)
USP: Universidade de São Paulo
VPR: Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
I PARTE: NOTAS HISTÓRICO-SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A PESQUISA EDUCACIONAL	29
1 A PESQUISA EDUCACIONAL E A ATUAÇÃO DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	30
1.1 Os antecedentes históricos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos	30
1.1.1 O contexto sociocultural da Primeira República	31
1.1.2 A educação no início do séc. XX	33
1.1.3 Os antecedentes históricos do INEP	38
1.2 O espírito nacionalista da era Vargas e a criação do INEP	40
1.2.1 A Revolução de 30 e a Era Vargas	40
1.2.2 A Educação na era Vargas	44
1.2.2.1 A Educação em debate: católicos e liberais	45
1.2.3 A criação do INEP e a atuação de Lourenço Filho	48
1.3 O período democrático: 1946-1964	53
1.3.1 A educação no período democrático.	56
1.3.2 O INEP no período de Anísio Teixeira.	59
1.3.2.1 Os Centros Brasileiros de Pesquisa Educacionais	61
1.4 O INEP durante a Ditadura Militar	66
1.5 O INEP no período da redemocratização.	70
2 A DITADURA MILITAR E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO	73
2.1 A revolução repressiva e a luta pelos direitos humanos	73
2.1.1 A imposição dos Atos Institucionais	74
2.1.2 A oposição ao regime ditatorial e a abertura política	77
2.2 O projeto de desenvolvimento econômico e a produção do conhecimento.	79
2.2.1 O milagre econômico brasileiro	80
2.3 A educação como capital humano	84
2.3.1 As reformas na educação	86
2.4 A institucionalização da Pós-Graduação	88
2.4.1 O <i>Parecer Sucupira</i>	90
2.5 A implantação da pós-graduação após o <i>Parecer Sucupira</i>	94
2.6 A pós-graduação e o regime militar: implemento econômico e crítica social.	97
2.7 A pesquisa educacional durante o regime militar	99

3 O PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO: LIBERDADE POLÍTICA E LIBERALIZAÇÃO DA ECONOMIA	105
3.1 O fim do breve século XX: derrocada do socialismo e hegemonia do neoliberalismo.	105
3.1.1 O <i>Consenso de Washington</i> e sua influência sobre a política econômica brasileira	108
3.2 A redemocratização do Brasil: aspectos políticos e econômicos.	110
3.3. A educação no período da redemocratização	115
3.4 A educação na Constituição de 1988	117
3.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996	120
3.6 O Plano Nacional de Educação (2001-2010)	125
3.7 A discussão sobre o Sistema Nacional de Educação	128
3.8 Política Educacional: avaliação e financiamento da educação	130
3.8.1 Controvérsias quanto à avaliação do processo educacional	130
3.8.2 A política de financiamento da educação	133
3.9 A pesquisa educacional no período da redemocratização	135
4 A CONSOLIDADAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: OS PLANOS NACIONAIS E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO	142
4.1 O I Plano Nacional de Pós-Graduação	142
4.2 O II Plano Nacional no final do regime militar	145
4.3 O III Plano Nacional no processo de redemocratização	147
4.4 O Plano que não foi publicado	150
4.5 O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010	152
4.6 O sistema de avaliação da pós-graduação	157
II PARTE: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DOS PRINCIPAIS PARADIGMAS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	162
5 O POSITIVISMO E A BUSCA DO CONHECIMENTO OBJETIVO	167
5.1 Um novo saber para novas relações sociais.	167
5.2 As raízes do positivismo no empirismo de Bacon	170
5.2.1 O <i>Novum Organum</i> e os fundamentos do empirismo	171
5.2.2 Os ídolos de Bacon	173
5.2.3 O novo saber para o progresso da Ciência	176
5.3 Augusto Comte e a Física Social	180
5.3.1 As bases do pensamento comteano	181
5.3.2 A filosofia da história	182
5.3.3 A classificação das Ciências	185
5.3.4 A Sociologia: estática e dinâmica social	187

5.3.5 O método positivo	189
5.4 Durkheim e o método sociológico	191
5.4.1 Influências recebidas e bases do pensamento de Durkheim	192
5.4.2 A Sociologia como ciência dos fatos sociais	193
5.4.3 A observação dos fatos sociais	194
5.4.4 Regras da pesquisa sociológica	196
5.5 Indicações conclusivas sobre o método positivista.	199
6 A ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA	201
6.1 O cartesianismo e a fenomenologia	201
6.1.1 Um novo saber para a modernidade	202
6.1.2 As regras do método cartesiano	203
6.1.3 Uma metafísica alicerçada no sujeito	205
6.2 O movimento fenomenológico	209
6.3 Husserl como baluarte da Fenomenologia	212
6.3.1 O ponto de partida da Fenomenologia de Husserl	214
6.3.2 A redução fenomenológica	217
6.3.3 A intencionalidade da consciência e a intersubjetividade	221
6.4 O método da Fenomenologia aplicado à pesquisa	224
6.5 Notas conclusivas sobre o enfoque fenomenológico.	227
7 O MARXISMO E O CONHECIMENTO EM VISTA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	228
7.1 O objetivo e as fontes do pensamento de Marx	228
7.2 O materialismo	229
7.2.1 O materialismo histórico	232
7.3 A dialética	233
7.3.1 A inversão da dialética em Marx	236
7.4 A Crítica da Economia Política	238
7.5 Do socialismo utópico ao comunismo	242
7.6 O marxismo depois de Marx.	243
7.6.1 A história do marxismo segundo Hobsbawm	244
7.6.2 A tradição clássica e o marxismo ocidental	245
7.6.3 As diferentes contribuições marxistas	249
7.6.3.1 A Escola de Budapeste	249
7.6.3.2 A filosofia da práxis na Itália	250
7.6.3.3 A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt	253
7.6.3.4 O marxismo na França	255
7.6.3.5 O marxismo anglo-saxão	256

7.6.3.6 O marxismo na América	257
7.7 Sistematizações do método marxista	257
7.8 Indicações conclusivas sobre o método marxista	260
8 O FENÔMENO DA PÓS-MODERNIDADE	261
8.1 Um primeiro escrito: “O que é pós-moderno?”	261
8.2 Um esboço histórico da pós-modernidade	263
8.3 A condição pós-moderna segundo Harvey	265
8.4 A modernidade líquida	267
8.5 Lyotard e a falência dos metarrelatos	270
8.6 A modernidade como projeto inacabado	273
8.7 O perspectivismo de Nietzsche e a fragmentação pós-moderna	277
8.7.1 Enfoques sobre o pensamento nietzschiano	278
8.7.2 A crítica ao homem teórico socrático	279
8.7.3 Crítica à pretensão da verdade	280
8.7.4 A função fisiológica do conhecimento	281
8.7.5 Ciência: libertadora e falaciosa	282
8.7.6 O perspectivismo em Nietzsche	285
8.7.8 A herança de Nietzsche para a Gnosiologia	287
8.8 A pós-modernidade e os "giros epistemológicos"	287
8.8.1 O "giro linguístico"	288
8.8.1.1 As palavras e as coisas na arqueologia de Foucault	290
8.8.2 As reações ao "giro linguístico"	293
8.9 A pós-modernidade e a pesquisa educacional	296
III PARTE: ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA E EPISTEMOLÓGICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	301
9 ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: NOÇÕES DE EPISTEMOLOGIA E BIBLIOMETRIA	304
9.1 A questão etimológica na compreensão da Epistemologia	304
9.2 A Epistemologia no conjunto da Filosofia.	305
9.3 O desenvolvimento histórico da Epistemologia	307
9.4 Diferentes considerações sobre Epistemologia	310
9.5 Critérios para a demarcação de cientificidade	313
9.5.1 O Círculo de Viena	313
9.5.2. A falseabilidade de Popper	315
9.6 A Ciência em perspectiva histórica	316
9.7 Bibliometria: definição e breve histórico	318
9.7.1 Da Bibliometria à Webometria	320

9.8 Indicadores bibliométricos	322
9.9 Leis e técnicas bibliométricas	323
9.9.1 As três leis clássicas da Bibliometria	324
9.9.2 As técnicas ligadas às citações	325
9.10 A análise de citações	327
9.11 Competências para realizar análises bibliométricas	329
9.12 O protocolo da pesquisa	331
9.12.1 Matriz Bibliométrica e Epistemológica	331
9.12.2 Matriz de Referências	333
9.12.3 Questionários	334
9.13 Os procedimentos de pesquisa	335
10 A UFSCAR E O PPGE: INOVAÇÃO DO SABER	337
10.1 São Carlos: capital da tecnologia	337
10.2 Do café à indústria e ao conhecimento.	338
10.3 Uma Universidade Federal no interior	341
10.4 O processo de implantação e os conflitos políticos na UFSCar	343
10.5 A expansão da universidade	346
10.6 A Pós-Graduação na UFSCar	349
10.7 O programa de Pós-Graduação em Educação: pioneirismo e inovação	350
10.8 O Curso de Doutorado do PPGE da UFSCar	354
11 ANÁLISE DAS TESES DE DOUTORADO	361
11.1 A análise bibliométrica	362
11.1.1 Doutorandos ingressas e defesas do Programa	362
11.1.2 O Corpo Docente	364
11.1.3 A formação dos doutorandos	367
11.1.4 A atuação profissional dos Doutores formados pelo PPGE-UFSCar	370
11.1.5 As linhas de pesquisa e o fomento à produção científica	371
11.2 A análise epistemológica	373
11.2.1 A explicitação do referencial teórico	373
11.2.2 A classificação das teses segundo o paradigma epistemológico	374
11.2.3 Os paradigmas epistemológicos no período histórico pesquisado	377
11.2.4 O espaço dedicado ao referencial teórico nas teses	381
11.2.5 A crítica feita a outras teorias	382
11.2.6 Nível técnico: o tipo de pesquisa, a origem e o tratamento dos dados.	383
11.3 Análise epistemológica por paradigma epistemológico	384
11.3.1 As teses com fundamento na Fenomenologia	385
11.3.1.1 Os níveis técnico e metodológico	385

11.3.1.2 O nível teórico	385
11.3.1.3 O nível epistemológico	386
11.3.1.4 Os pressupostos gnosiológicos	386
11.3.1.5 Os pressupostos ontológicos	386
11.3.1.5 O nível ético	387
11.3.2 As teses com fundamento nas tendências pós-modernas	388
11.3.2.1 Os níveis técnico e metodológico	388
11.3.2.2 O nível teórico	389
11.3.2.3 O nível epistemológico	389
11.3.2.4 Os pressupostos gnosiológicos	390
11.3.2.5 Os pressupostos ontológicos	391
11.3.2.5 O nível ético	395
11.3.3 As teses com fundamento no Materialismo Histórico Dialético	396
11.3.3.1 Os níveis técnico e metodológico	396
11.3.3.2 O nível teórico	398
11.3.3.3 O nível epistemológico	399
11.3.3.4 Os pressupostos gnosiológicos	400
11.3.3.5 Os pressupostos ontológicos	401
11.3.3.5 O nível ético	405
11.4 Análise das referências	405
11.4.1 Obras que foram referenciadas em maior número de teses	406
11.4.2 Obras mais utilizadas por paradigma epistemológico	408
11.4.2.1 Obras mais utilizadas no paradigma epistemológico da Fenomenologia	408
11.4.2.2 Obras que foram mais utilizadas nas teses fundamentadas em tendências pós-modernas	409
11.4.2.3 Obras que foram mais utilizadas nas teses fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético.	408
11.4.3 Autores que foram mais referenciados	410
11.4.4 Autores que foram mais utilizados por paradigma epistemológico	413
11.4.4.1 Autores mais utilizados no paradigma epistemológico da Fenomenologia	413
11.4.4.2 Autores mais utilizados nas teses fundamentadas em tendências pós-modernas	414
11.4.4.3 Autores mais utilizados nas teses fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético	415
11.4.5 Obras e autores utilizados na fundamentação do referencial teórico	416
11.4.6 As citações aplicadas na análise dos dados	418
11.4.7 As obras que foram criticadas	418
11.4.8 As obras mais citadas	419

11.4.9 Autores mais citados	421
11.4.10 Os tipos de documentos citados	422
11.4.11 As temáticas mais citadas	423
11.5 A contribuição dos orientadores	424
11.5.1 O referencial teórico dos orientadores	425
11.5.2 O referencial teórico do PPGE	427
11.5.3 A relação orientador-orientando na escolha do referencial teórico.	428
11.5.4 Os autores mais relevantes na área de Fundamentos da Educação	430
NOTAS CONCLUSIVAS	431
REFERÊNCIAS	440
ANEXOS	
ANEXO A: Relação dos doutorandos com os respectivos orientadores	461
ANEXO B: Matriz Paradigmática para análise epistemológica	463
ANEXO C: Questionário enviado aos docentes orientadores	464
ANEXO D: Publicações dos docentes orientadores consultadas para explicitação do referencial teórico	466
ANEXO E: Referências bibliográficas das teses analisadas	468

INTRODUÇÃO

Quanto tempo dura a eternidade? Essa era uma das perguntas que me incomodavam quando ainda era criança, numa cidade pequena no interior de Santa Catarina. Hoje reconheço nestas inquietações infantis a minha vocação para o filosofar, que recebeu a necessária metodologia e fundamentação teórica quando ingressei no curso de Filosofia e tive o primeiro contato com autores que despertaram a necessidade de unir a reflexão filosófica com a transformação da realidade. O curso de Teologia na PUC de Campinas não diminuiu o interesse pela reflexão filosófica, mas, ao contrário, ampliou os horizontes, unindo a experiência religiosa com o projeto de transformação da sociedade e de promoção da vida. A inserção junto às pastorais sociais, trabalhando em conjunto com os movimentos sociais, bem como a prática pedagógica no Curso de Filosofia da Diocese de São Carlos motivaram-me a ampliar a formação por meio da pós-graduação. A escolha do mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, foi determinada pela possibilidade de unir a reflexão filosófica à temática da Educação, a qual desempenha papel fundamental na proposta sempre presente de uma nova sociedade, onde cada pessoa tenha sua dignidade respeitada. A necessidade de continuar aprimorando a reflexão e aprofundando a fundamentação teórica motivou o retorno a pós-graduação, quase uma década após a conclusão do mestrado, agora em um novo contexto político-social, com influências tanto no âmbito da Educação, como na prática junto aos movimentos sociais.

A temática central desta pesquisa, envolvendo a discussão sobre a fundamentação teórica da pesquisa em Educação, surgiu do diálogo com professores do Programa em disciplinas cursadas como ouvinte e posteriormente como aluno especial. E adquiriu consistência teórica a partir da participação no IX Encontro de Educação da Região Sudeste, em julho de 2009, promovido pelo PPGE desta universidade. As discussões realizadas durante o Encontro revelaram que a pesquisa em Educação, nos últimos anos, se mostrou consolidada em nosso país, especialmente através dos programas de pós-graduação. Entretanto, as mudanças ocorridas no contexto histórico-social no final da década de 1980 e na década de 1990 influenciaram o campo da pesquisa em Educação, causando o abandono das teorias de cunho marxista e motivando um pluralismo epistemológico e temático, com interesse voltado quase que inteiramente para objetos singulares. Essa fragmentação epistemológica, característica do pensamento pós-moderno, dificulta a compreensão do fenômeno educacional em sua totalidade, pois não apresenta uma orientação teórica que seja capaz de abarcar e explicar os fenômenos particulares.

Considerando esse contexto histórico e as mudanças ocorridas no campo da pesquisa em Educação, a questão central que orientou esta pesquisa pode ser expressa na seguinte pergunta: nos pressupostos teórico-metodológicos das teses de doutorado do PPGE, a dialética marxista manteve-se ou foi substituída pelo paradigma pós-moderno? Desta questão decorrem duas questões complementares: a) quais os paradigmas epistemológicos predominantes nas teses de doutorado em Fundamentos da Educação do PPGE da UFSCar, defendidas na década de 1990 e início do novo século? b) quais são os autores mais influentes e que constituem a frente de pesquisa explicitadas nas teses?

A hipótese que orientou este trabalho foi de que, apesar do Curso de Doutorado do PPGE da UFSCar ter sido criado no início da década de 1990, e por consequência ter sofrido influências do contexto social e educacional mais amplo, o referencial marxista preponderou nas pesquisas do PPGE, na área de Fundamentos da Educação nos primeiros anos de sua existência. Isso não significa que o Programa não tenha sido influenciado pelas mudanças nos quadros teóricos que se ocorreram na pesquisa em Educação, especialmente a disseminação das tendências pós-modernas, mas isso não foi suficiente para que o referencial teórico marxista deixasse de predominar nas pesquisas em Educação deste Programa.

Destarte, o objetivo geral desta pesquisa foi de realizar a análise bibliométrica e epistemológica das teses de doutorado, da área de Fundamentos da Educação, do PPGE da UFSCar, produzidas pelos doutorandos no período entre 1993 e 2007, para determinar qual o paradigma epistemológico que predominou em tais pesquisas e, desse modo, explicitar a relação entre a produção científica do PPGE da UFSCar e as mudanças que ocorreram no contexto histórico-social e também na pesquisa em Educação no Brasil a partir da década de 1990.

O objeto da pesquisa sofreu o recorte empírico em vista de uma melhor compreensão do mesmo e também considerando a disponibilidade de tempo para realizar a coleta, análise e descrição dos dados. Assim sendo, sem desconsiderar a importância da produção científica de todo o PPGE da UFSCar, elegemos para esta pesquisa somente o Curso de Doutorado, na Área de Fundamentos da Educação, das teses defendidas no período compreendido entre os anos de 1993 a 2007. A justificativa para este recorte empírico residiu nos seguintes aspectos:

a) com relação à Área de Concentração, a escolha pela área de Fundamentos da Educação foi determinada pelo próprio tema desta pesquisa, que discorre sobre a questão da epistemologia da pesquisa em Educação. Consideramos que a área de Fundamentos ofereceria, com maior clareza, os dados necessários para a análise proposta;

b) com relação ao período, o recorte empírico foi determinado principalmente pelo critério da especificidade histórica da década de 1990 e início do século XXI; outro critério foi a

necessidade de circunscrever um período definido da produção científica, tomando por base a defesa da primeira tese do curso do doutorado, em 1993, seguindo um ciclo de quinze anos, até 2007. Assim sendo, o objeto dessa pesquisa é constituído pela produção científica de 57 autores, conforme apresentado no Anexo A, no qual estão indicados também os seus respectivos orientadores, o ano de defesa da tese e de ingresso.

A presente pesquisa, embora apresentando os diferentes paradigmas epistemológicos que fundamentam a pesquisa em Educação, foi orientada por um referencial epistemológico específico, o materialismo histórico-dialético¹. A partir desse viés teórico consideramos a produção do conhecimento dentro do contexto histórico, compreendido com uma realidade dinâmica, sempre em processo de construção. Tal processo é sempre dialético, porque seus elementos constitutivos não são estanques e isolados, mas ligados organicamente e sempre em estado de movimento e transformação. A realidade é, pois, compreendida a partir da tensa relação entre seus elementos contraditórios

Essa concepção da realidade como uma totalidade dinâmica, na qual as partes são compreendidas somente em sua conexão entre si e com o todo, e este somente existe a partir da interação das partes, permitiu um olhar para o objeto singular desta pesquisa, mas sem isolá-lo da realidade mais ampla na qual está inserido. Também a partir do específico da metodologia do materialismo histórico-dialético, de entender a estrutura da realidade a partir da sua base material, isto é, das relações sociais de produção, relacionamos a pesquisa em Educação com o contexto econômico e político. Nesta perspectiva, os dados singulares obtidos a partir das teses de doutorado do PPGE da UFSCar, foram compreendidos na relação com o contexto social do séc. XX e início do séc. XXI e, dentro dele, com o desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil. Isso permitiu perceber o papel desempenhado por este PPGE singular, na produção científica em Educação em sua totalidade, na formação de docentes e pesquisadores na área, bem como a sua importância no panorama da pesquisa em Educação e para a sociedade brasileira atual.

Outra justificativa para a adoção desse referencial é que os problemas sociais concretos do séc. XIX, que inspiraram o surgimento do materialismo histórico-dialético, persistiram no séc. XX e, se tornaram mais graves no séc. XXI. Isso justifica a relevância desta forma de compreensão da realidade, em vista de uma verdadeira práxis que faça acontecer as transformações necessárias. Para que a possibilidade de uma transformação social seja

¹ Nestas indicações introdutórias somente serão apresentadas as justificativas para a adoção deste método, sem entrar em detalhes sobre a teoria marxista, pois isso será realizado de forma sistemática e mais detalhada no Capítulo VII deste trabalho.

efetivada, se faz imprescindível uma compreensão da totalidade dos fenômenos e não apenas um olhar para o particular, visto e entendido como fragmento do real, como se limita a proposta do referencial pós-moderno.

Nesse sentido é importante destacar o compromisso que o materialismo histórico-dialético tem com relação à inserção da produção do conhecimento na realidade, em vista da sua transformação. A realidade, compreendida como algo que se apresenta em constante conflito, é orientada pelo desejo de mudança, de superação das estruturas. E o horizonte que atrai os esforços de transformação é a utopia de uma nova sociedade, onde sejam concretizados os valores de justiça, de igualdade e de dignidade humana. Destarte, esse referencial ajudou a perceber o destino social do conhecimento produzido, e especificamente, o destino social da produção científica em Educação no Brasil, tendo como horizonte de investigação o questionamento com relação a quem se destinam, por que são elaboradas e a quem favorecem.

Outro referencial teórico assumido na estruturação dos dados da pesquisa foi a noção de paradigma, proposta por Thomas Kuhn². Assim, entendendo paradigma como o conjunto de pressupostos teóricos que orientam a produção científica, delimitamos quatro grandes paradigmas epistemológicos para classificar as teses analisadas. Igualmente a noção de paradigma foi utilizada para demarcar as obras paradigmáticas, entendidas como as obras que podem ser consideradas fundamentais dentro de um determinado paradigma.

Com relação à metodologia, esta pesquisa possui um caráter documental, pois envolveu a leitura, a seleção e o registro de tópicos de interesse para o estudo proposto. Pode ser classificada quanto ao tipo como uma pesquisa de cunho exploratório-descritivo, pois oportunizou a identificação, o reconhecimento e a análise da produção científica constituída pelas teses defendidas no PPGE da UFSCar, de forma que os resultados obtidos possam viabilizar generalizações e apresentar novos caminhos para pesquisas na área. Buscou-se ir além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, conservando o interesse de determinar a natureza dessa relação aproximando-se, assim, da pesquisa explicativa.

As técnicas empregadas constaram das seguintes abordagens: a) análise bibliométrica, visando o tratamento e a análise quantitativa da produção científica representada pelas teses defendidas no PPGE da UFSCar e b) análise de conteúdo buscando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos³, a explicação do conteúdo das teses, bem como estabelecer

² A teoria epistemológica de Thomas Kuhn será apresentada de forma mais detalhada no item 9.6 deste trabalho.

³ Os procedimentos utilizados para a análise epistemológica serão explicitados nos itens 9.7 e seguintes.

indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das pesquisas, visando oferecer uma ideia do estado da arte e da evolução destes estudos; c) análise dos questionários respondidos pelos docentes que orientaram as teses analisadas, ampliando a discussão sobre os referenciais teóricos presentes na produção científica do PPGE.

Os dados para estas análises foram obtidos das seguintes fontes: a) as teses selecionadas a partir do recorte explicitado anteriormente, foram obtidas no acervo físico da Biblioteca Comunitária da UFSCar e no arquivo do PPGE, bem como alguns exemplares já digitalizados, obtidos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da BCo/UFSCar; b) as informações bibliométricas sobre as teses foram obtidas no *Banco de Teses* e no *Caderno de Indicadores* da CAPES, o qual permite acesso aos dados e aos resumos das teses e dissertações defendidas a partir de 1987; c) os dados pessoais dos doutorandos e dos docentes orientadores foram obtidos a partir dos *curricula* da Plataforma Lattes; d) questionários respondidos pelos docentes orientadores, conforme Anexo B, complementados pela análise das principais publicações, livros e artigos, dos docentes que não responderam ao questionário proposto, registradas no Anexo D.

A apresentação dos resultados da pesquisa não reflete a ordem de realização da mesma. Seguindo a metodologia do materialismo histórico-dialético, partimos do objeto singular, em um primeiro contato com a produção científica do PPGE, e em seguida buscamos situá-lo no contexto mais amplo, para depois retornar a ele, compreendendo-o em suas particularidades concretas, permitindo que o contexto histórico revelasse suas múltiplas determinações. Para formar a estrutura de apresentação dos dados, a intenção foi de favorecer o entendimento da temática na qual está inserido o objeto de pesquisa, para em seguida apresentá-lo a partir dos resultados obtidos nas análises realizadas.

Dessa forma, o conteúdo deste trabalho está dividido em três grandes partes, que oferecem uma orientação comum para os capítulos que as compõem. A primeira parte apresenta notas sobre o desenvolvimento histórico da pesquisa educacional, fundamentado no contexto educacional mais amplo, e este, na situação econômica e política que o determinava. É formada por quatro capítulos, sendo três discorrendo sobre o contexto histórico, e o quarto, especificamente sobre os Planos Nacionais de Pós-Graduação. A segunda parte possui um caráter mais filosófico, apresentando de forma sucinta o pensamento dos principais filósofos que fundamentam os quatro paradigmas delimitados como sendo mais recorrentes na pesquisa educacional. Na elaboração desta segunda parte, o objetivo principal não foi de discorrer sobre as metodologias de cada paradigma, mas apresentar o fundamento filosófico de cada um

deles. E, finalmente, a terceira parte inicia com a fundamentação teórica da análise da produção científica, especificamente sobre a epistemologia e a bibliometria, e a descrição dos procedimentos de pesquisa; em seguida, apresenta o objeto de pesquisa, partindo de um breve histórico da UFSCar e do PPGE, com destaque para o Curso de Doutorado, finalizando com a apresentação dos resultados da análise bibliométrica e epistemológica.

As duas primeiras partes, em sua amplitude teórica, visam corresponder à própria questão central deste trabalho, acerca da tendência da pesquisa em Educação atualmente perder-se na superficialidade dos objetos pesquisados, sem a devida fundamentação. Como esta pesquisa ainda faz parte da extinta área de Fundamentos da Educação, buscamos fazer jus a essa proposta do PPGE, dedicando uma parte considerável da pesquisa aos fundamentos da Educação.

I PARTE: NOTAS HISTÓRICO-SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A PESQUISA EDUCACIONAL

O objeto desta pesquisa, ou seja, a produção científica da pós-graduação, reflete, em sua particularidade, os elementos do contexto educacional mais amplo no qual se situa. As teses de doutorado analisadas são o relatório final de uma pesquisa em Educação, e que foram realizadas dentro das atividades de um Programa de Pós-Graduação, que por sua vez está inserido em um ambiente universitário. Explicitar estas múltiplas determinações é o caminho que permite fazer aflorar a singularidade do objeto desta pesquisa.

Seguindo a proposta metodológica do materialismo histórico-dialético, de alcançar o objeto concreto a partir da síntese de suas múltiplas determinações (MARX, 2008-b), este capítulo apresentará o percurso histórico da pesquisa educacional no Brasil, inserindo-a no contexto mais amplo. Porém, este contexto não se refere somente aos eventos históricos específicos do campo da Educação. Considerando que o fundamento da História não são as ideias abstratas desvinculadas da vida, mas a produção dos meios necessários para a subsistência humana (MARX, 1993), serão explicitados os aspectos políticos e econômicos que influenciaram as mudanças na realidade educacional.

Diversos estudos já foram realizados sobre o itinerário do desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil.⁴ Neste trabalho, sem pretender apresentar uma descrição inédita de tal desenvolvimento, compreendemos o percurso histórico da pesquisa educacional no Brasil em dois grandes momentos, tomando como ponto de inflexão, a institucionalização da pós-graduação na década de 1960.

Assim, num primeiro momento abordaremos a história da pesquisa em Educação tendo como referência o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sem deixar de citar os eventos que o precederam, e num segundo momento, a pesquisa educacional dentro da universidade, nos Programas de Pós-Graduação. Considerando a complexificação que o sistema de pós-graduação brasileira apresentou nos últimos anos, abordaremos as influências que recebeu no processo de redemocratização do país e com o predomínio do neoliberalismo na economia brasileira. E, encerrando esta primeira parte, mostraremos a consolidação do

⁴ Merecem destaque os estudos de Aparecida Joly Gouveia (1971 e 1976), de Luiz Antonio Cunha (1979), de Bernardete Gatti (1983 e 2001), de Guiomar Namó de Mello (1985), Pedro Goergen (1986), Acácia Kuenzer (1986) e de Carlos Roberto Jamil Cury (2005).

sistema de pós-graduação brasileiro, apresentando os Planos Nacionais de Pós-Graduação e a institucionalização do sistema de avaliação.

1 A PESQUISA EDUCACIONAL E A ATUAÇÃO DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

A história do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) é marcada por um processo de descontinuidade, gerada principalmente, por mudanças políticas externas ao Instituto. Em vista disso, existem diferentes perspectivas quanto à divisão de sua evolução histórica. José C. Rothen (2005, p. 190-191), ao relacionar a história do INEP à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBPE), refere que muitos estudos utilizam o recurso da periodização, baseando-se em critérios internos e externos, para explicar as continuidades e descontinuidades nessa história.

Na presente pesquisa, a história do INEP será considerada a partir de sua relação com o contexto social, compreendendo sua atuação em sintonia com as decisões políticas e econômicas específicas de cada momento. Seguiremos a divisão comum na historiografia brasileira, considerando o século XX dividido nos seguintes momentos históricos: a Primeira República ou República Velha (1889 a 1930), o Estado Getulista (1930 a 1945), o período democrático (1946 a 1964), a ditadura militar (1964 a 1985) e período da redemocratização (1985 em diante), conforme explicitados por Boris Fausto (1996).

1.1 Os antecedentes históricos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

A criação do INEP somente ocorreu em 1938. Porém, não foi um fato isolado, mas fruto do contexto social da época, envolvendo decisões políticas e econômicas, as quais, por sua vez, foram o resultado de uma série de eventos históricos que vinham eclodindo desde o início do séc. XX. É comum afirmar na historiografia da educação, que este período é marcado por intensos debates e por decisivas ações diante da questão educacional. E sendo o INEP um instituto pedagógico, a sua criação deve ser entendida dentro desse contexto de novas idéias pedagógicas e de eventos relativos à educação eclodidos neste período.

Junto a isso, é fundamental perceber que antes mesmo da criação do INEP, a comunidade acadêmica e o governo já davam passos no sentido de compreender a realidade educacional, em vista de uma atuação mais incisiva. Esses procedimentos buscando conhecer a realidade são denominados por Lourenço Filho (1964), como os antecedentes históricos do INEP.

1.1.1 O contexto sociocultural da Primeira República

O início do séc. XX, nos primeiros anos do regime republicano, herdou as consequências de profundas mudanças políticas e econômicas ocorridas no final do séc. XIX, como afirma Fernando de Azevedo (1971):

Em nenhuma época do século XX, depois da Independência, se prepararam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional como no último quartel desse (sic) século em que se verificou o primeiro surto industrial, se estabeleceu uma política migratória, se aboliu o regime da escravidão, se iniciou a organização do trabalho livre e se inaugurou, com a queda do Império, a experiência de um novo (sic) regime político. (AZEVEDO, 1971, p. 615)

A implantação do regime republicano foi o resultado do encontro de dois grupos sociais, movidos por interesses distintos: o Exército, que se opunha à monarquia por questões de ordem corporativa e ideológica, e os fazendeiros de café, que almejavam o fim da centralização imperial e a autonomia dos Estados, em vista da implantação de mecanismos tributários e financeiros que favorecessem o núcleo agrário-exportador, especialmente do setor cafeeiro. Na disputa entre esses dois grupos, prevaleceram os interesses das oligarquias dos grandes Estados, tendo São Paulo à frente, junto com Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Configurou-se assim o chamado *Estado Oligárquico*, que Cury (1988) define como:

[...] uma forma particular do Estado Capitalista, no qual o modelo agro-exportador determina a evasão do excedente econômico e o vínculo da sociedade periférica às sociedades centrais. Internamente a oligarquia se caracteriza por relações e estruturas sociais não plenamente capitalistas. (CURY, 1988, p.06)

A partir da segunda década do séc. XX, especialmente após a 1ª Guerra Mundial, verificou-se o enfraquecimento da sociedade agrária e patriarcal, economicamente alicerçada na cultura cafeeira, e a emergência de uma nova configuração na organização socioeconômica, que culminou na chamada Revolução de 30. Segundo Fausto (2001), essa crise do regime oligárquico brasileiro é “[...] o resultado de um processo cumulativo que se configura ao longo de trinta anos e desemboca em condições peculiares – nacionais e internacionais – no movimento revolucionário.” (FAUSTO, 2001, p. 227) As condições

nacionais incluem o conflito entre as oligarquias regionais, o movimento tenentista e a crise da economia cafeeira. Em nível mundial, verifica-se o declínio da hegemonia europeia e o início da hegemonia dos EUA, que se tornaram os principais importadores do café brasileiro, controlando também a dívida externa, e a crise mundial desencadeada pela Queda da Bolsa de 1929. Deve-se acrescentar a implantação do modelo socialista na Revolução Bolchevique de 1917, que acelerou as contradições internas do capitalismo e estimulou o protagonismo das classes operárias.

A predominância das oligarquias paulista e mineira no poder foi um elemento fundamental da política desta fase, que passou a ser conhecida como a *época do café com leite*, devido à partilha do poder entre os Estados de São Paulo e Minas Gerais. Foi justamente o não cumprimento das regras pelo presidente Washington Luís, que indicou outro paulista, Júlio Prestes para a presidência, um fator central da ruptura política de 1930, aliada ao crescimento do poder político da oligarquia gaúcha, na figura de Getúlio Vargas. Outro aspecto importante foi a aproximação entre os jovens políticos da oposição, e os militares rebeldes do movimento tenentista. Os primeiros eram representantes da classe média urbana, que, descontentes com a política de favorecimento da economia cafeeira, defendiam um programa liberal-democrático, visando à reforma política. Já o tenentismo foi um movimento de oficiais, predominantemente do Exército (tenentes e capitães), que descontentes com a disputa eleitoral de 1922 e com atitudes do governo, realizaram a revolta do Forte de Copacabana, em julho daquele ano, que culminou na morte de 16 oficiais e dois feridos, conhecidos posteriormente como os *Dezoito do Forte*. Em 1924, nova revolta dos tenentes eclodiu, agora em São Paulo, chegando a tomada da cidade por 22 dias; em 27 de julho abandonaram a cidade, formando a chamada *Coluna paulista*, que se uniu no Paraná, em 1925, com o grupo do Rio Grande do Sul, dando origem à *Coluna Prestes*, que percorreu 24 mil quilômetros pelo interior do país, até 1927.

Por sua vez, as classes populares também assumem um papel mais ativo no cenário político, com as primeiras greves operárias, com forte influência dos imigrantes que aqui chegaram após a 1ª Guerra, como afirma Paschoal Leme (2005):

Nessas novas correntes imigratórias vinham operários de nível profissional e cultural mais elevado, inclusive partidários de idéias sociais avançadas, especialmente anarquistas italianos, que muito influenciaram a formação ideológica de nossa até então incipiente classe operária. (PASCHOAL LEME, 2005, p. 165).

Entre 1917 e 1920 eclodiu um ciclo de greves nas grandes cidades, influenciadas pelo agravamento da carestia e pela especulação com gêneros alimentícios no pós-guerra, e também pela onda revolucionária na Europa, especialmente a Revolução de Outubro de 1917, na Rússia czarista. Segundo Fausto (1996), “Os trabalhadores não pretendiam revolucionar a sociedade, mas melhorar suas condições de vida e conquistar um mínimo de direitos. O que não quer dizer que muitos não fossem embalados na ação pelo sonho de uma sociedade igualitária.” (FAUSTO, 1996, p. 300). Estes fundaram em março de 1922, o Partido Comunista do Brasil, com membros vindos principalmente do sindicalismo de cunho anarquista, predominante em São Paulo. Até 1930 foi formado predominantemente por operários, permanecendo na ilegalidade durante praticamente toda sua história.

No campo da cultura, a Semana de Arte Moderna, realizada entre 11 e 17 de fevereiro de 1922, reuniu nomes como Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Manuel Bandeira e Villa-Lobos, que preconizavam novas formas de expressão, buscando um maior contato com a realidade brasileira e também inserir o Brasil na modernidade. Segundo Moraes (1988), o modernismo de 1922 “pretendia dispor como instrumento do processo modernizador a absorção das fórmulas da modernidade presentes nos centros mais avançados produtores de cultura.” (MORAES, 1988, p. 230). Contando com o apoio financeiro da tradicional elite paulista, a exposição de pinturas, esculturas e desenhos arquitetônicos, inspirados nas correntes estéticas predominantes na Europa naquele período, que manifestou a urgência de renovação da cultura brasileira, revelou também uma contradição, pois fora financiada pelo grupo social ao qual seus participantes diziam se opor.

A desestabilização política do regime oligárquico teve seu auge diante da fragilidade da economia frente à crise do capitalismo internacional. As quedas do preço do café no mercado internacional eram compensadas por desvalorizações cambiais, estabelecidas na Convenção de Taubaté, em 1906. Essa política cambial não conseguiu sustentar-se diante da crise mundial desencadeada em 1929, a qual repercutiu gravemente no Brasil, pois o valor dos produtos que formavam a base econômica brasileira, especialmente o café, caiu de forma brusca. Além disso, o fluxo de capitais estrangeiros foi invertido, não apenas com a supressão de investimentos do exterior, mas com a retirada de capital do mercado interno, o que gerou um desequilíbrio nas contas externas do país. Segundo Ianni (1991), o Estado oligárquico rompeu-se internamente, “[...] pela impossibilidade de acomodarem-se as tensões e conciliarem-se os contrários liberados pela crise política e econômica mundial e interna” (IANNI, 1991, p. 30)

Para Caio Prado Jr. (1978), essa situação revelava a precariedade da base econômica em que se assentava a sociedade brasileira, pois embora a indústria tivesse assumido, no início do séc. XX, um lugar de relevo na economia, pois a produção de artigos de consumo diminuía as importações, continuava sendo dispersa em unidades insignificantes, de rendimento reduzido e produzindo exclusivamente para o mercado local.

Tornara-se patente a incompatibilidade substancial entre o novo ritmo de existência e progresso material atingido pelo país, e sua modesta categoria de mero produtor de um punhado de matérias-primas destinadas ao comércio internacional. Sobre essa base estreita não era possível manter uma estrutura econômica e social imposta pelas novas condições do mundo de que o Brasil passara plenamente a participar. (PRADO JR., 1978, p. 287),

1.1.2 A educação no início do séc. XX

Para Fernando de Azevedo (1971) o sistema educativo neste primeiro período republicano, até 1930, mantinha uma unidade de espírito, herdada das tradições coloniais e do Império, mas sem uma estrutura nacional. Essa situação era resultado de duas características: “[...] de um lado, a falta de diretrizes uniformes de uma política escolar e, de outro, a multiplicidade de sistemas a que deu origem a autonomia política e administrativa dos Estados.” (AZEVEDO, 1971, p. 647)

O final do período imperial, segundo Nagle (1985), assistiu a profundas e vigorosas discussões a respeito da educação, tema que recebia destaque ao lado das discussões sobre democracia e federalismo. Entretanto, passada a fase de instalação da nova forma de governo, esse interesse é deixado a margem, fazendo com que os primeiros anos da República fossem marcados pela *apatia com relação à questão educacional*. As poucas intervenções, merecendo destaque a reforma de Benjamin Constant, em 1890, e de Caetano de Campos, em 1892, foram atos isolados, quase que exceções. Segundo Paschoal Leme (2005), o Brasil, nesse período era um país de analfabetos, com seus intelectuais fascinados pela cultura francesa e a literatura submetida aos modelos portugueses. Havia algumas precárias escolas rurais e,

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos,

funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. (LEME, 2005, p. 166)

A partir de 1915, são retomadas as discussões iniciadas no final do Império, sobre a necessidade de um desenvolvimento amplo do sistema escolar, numa tentativa de redimir a República, que até então não concretizara os projetos anunciados. “Trata-se de um movimento de ‘republicanização da república’ pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matriz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular.” (NAGLE, 1985, p. 262). É o chamado *entusiasmo pela educação*, caracterizado por uma forte conotação nacionalista. O nacionalismo foi desencadeado pela conferência de Olavo Bilac aos estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo e, concretizado pela formação da Liga de Defesa Nacional, em 07 de setembro de 1916, por Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon. Propunha, como remédio para a grave situação do Brasil de então, o serviço militar para fazer frente ao perigo externo, representado pela cobiça internacional, e a educação pública, para combater o perigo interno da falta de patriotismo e de unidade nacional.

Acreditava-se que a ignorância era a causa de todos os problemas sociais e, que estes seriam solucionados quando a instrução fosse difundida, pois a educação era vista como a base da organização social. “A percepção ‘romântica’ dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções resulta numa superestimação do processo educacional: regenerador do homem, ele é, conseqüentemente, o regenerador de toda a sociedade.” (NAGLE, 1985, p. 263). Apesar de seu caráter romântico, o entusiasmo pela educação impulsionou debates e reformas na educação, fazendo com que tais discussões transcendessem o círculo do Congresso Nacional e alcançassem a sociedade, revelando a ação dos chamados *educadores profissionais*.

Uma ação que merece destaque foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 16 de novembro de 1924, por treze intelectuais do Rio de Janeiro, liderados por Heitor Lyra da Silva, entre os quais, Manoel Amoroso Costa, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Levi Carneiro, Vicente Licínio Cardoso. Apesar de existirem divergências entre eles, todos concordavam na defesa da instrução primária e integral, sob uma base tríplice: moral, higiênica e econômica. Segundo Araujo (1997), a proposta de criação da ABE surgira ainda em 1923, no contexto de refluxo das campanhas de alfabetização.

Seus organizadores justificavam-lhe a fundação criticando o que chamavam *fetichismo da alfabetização intensiva*, propondo um programa em favor do

desenvolvimento da instrução primária de caráter integral, em conformidade com os procedimentos da pedagogia escolanovista ou moderna, amplamente defendidos por essa geração precursora do Movimento educacional. (ARAUJO, 1997, p. 740).

A criação da ABE foi um passo decisivo para a institucionalização das questões relacionadas aos problemas de escolarização no Brasil, pois esta assumiu a liderança dos movimentos de renovação da educação, através da realização de debates e conferências, com especialistas nacionais e estrangeiros. Carvalho (1988, p. 07), fazendo uma crítica à tese da despolitização da educação defendida por Nagle e Paiva, defende que a ação da ABE significou a politização do campo educacional em novos termos; já para Saviani (2008, p. 177-178), a criação da ABE deu impulso à concepção humanista moderna de filosofia da educação no Brasil, pois reuniu os adeptos das novas ideias pedagógicas. Nesse intuito, passou a realizar, a partir de 1927, as Conferências Nacionais de Educação. Na avaliação de Fernando de Azevedo:

Essa sociedade de educadores, - a primeira que se instituiu no Brasil, com caráter nacional, foi, sem dúvida, um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução dos problemas educacionais, ventilados por tôdas (sic) as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados. (AZEVEDO, 1971, p. 655)

Quanto à produção especializada em educação deste período, Paschoal Leme (2005, p. 169) destaca a figura de Antonio Carneiro Leão⁵, e cita também a publicação de outras obras, como *A Escola Nova*, de Jônatas Serrano, *Técnica de pedagogia moderna*, de Everaldo Beckheuser, *A educação e seu aparelhamento moderno*, de Francisco Venâncio Filho, e *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, todas influenciadas pela reforma de Fernando de Azevedo, a qual considera como sendo a mais importante e profunda de todas. Já Nagle (1976, p. 261-275) divide as obras deste período em quatro conjuntos⁶ e destaca duas coleções especializadas: a *Biblioteca de Educação*, organizada por Lourenço Filho desde 1927, e a *Coleção Pedagógica*, publicada desde 1929, sob direção de Paulo Maranhão.

⁵ Antonio Carneiro Leão publicou em 1909 a obra *Educação*, seguida de outras obras, defendendo as idéias de renovação escolar e, de 1912 a 1919, percorreu o país fazendo conferências sobre o tema.

⁶ O primeiro é composto por obras caracterizadas pela pregação nacionalista, incentivando a difusão da instrução primária; o segundo conjunto é o das obras de natureza pedagógica geral, com caráter técnico, com enfoque na escolarização, na didática, e nos instrumentos de medida; o terceiro agrupa publicações que apresentam descrições históricas da educação brasileira; e o quarto conjunto são as obras que apresentam a história e os princípios fundamentais da Escola Nova.

Entre as ações promovidas pela União neste período merece destaque a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, a realização da Conferência Interestadual de Ensino Primário, a reorganização do ensino secundário e superior, com a Reforma João Luis Alves, em 1925, e a remodelação do ensino profissional técnico. Segundo Nagle (1976), a União manteve a sua forma de atuação no campo educacional, restringindo-se a traçar normas, sem expandir a rede e a clientela escolar, ou seja, “se houve algumas alterações na ‘qualidade’ do ensino, a União não colaborou para que se ampliasse a rede escolar e aumentasse o contingente da população com a possibilidade de participar dela.” (NAGLE, 1976, p. 187),

Com relação às iniciativas e reformas realizadas pelos Estados e pelo Distrito Federal, é um período marcado pelo esforço em estruturar a administração escolar. E “[...] numa fase de tentativa de democratização da cultura, que resulta de um esforço para superar determinadas características semicoloniais da sociedade brasileira” (NAGLE, 1976, p. 218), busca-se expandir, reformar e remodelar a escola primária. Para que esse ideal fosse alcançado, tornou-se necessário aperfeiçoar a formação dos professores primários, o que gerou profundas transformações na escola normal. São criados também os jardins de infância e as escolas maternas, mas recebem maior atenção as escolas profissionais. Duas iniciativas merecem destaque: a criação da Faculdade de Educação, em São Paulo, e da Universidade de Minas Gerais, em 1927.

O ideal de ampliação e remodelação do ensino primário e normal foi concretizado por uma série de reformas, dentre as quais se destacam: a reforma de Sampaio Dória, em 1920, em São Paulo; de Lourenço Filho, em 1923, no Ceará; de Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; de Francisco Campos, em 1927, em Minas Gerais; de Fernando de Azevedo, em 1929, no Distrito Federal; de Carneiro Leão, em 1929, em Pernambuco e a de Lourenço Filho, em São Paulo, ocorrida em 1930. Segundo Nagle (1976), verifica-se uma mudança nos esquemas doutrinários nestas reformas, na medida em que se aproxima o final da Primeira República. Há uma inversão dos princípios políticos do republicanismo e da democracia, não mais compreendendo a escolarização a partir deles, mas parte-se daquilo que a escola precisa ter para realizar tais princípios. Isso tudo compreendido a partir dos novos princípios da moderna pedagogia, o escolanovismo. Essa reorientação “[...] vai definir a primeira e mais profunda mudança que sofre a educação brasileira em sua história: a substituição de um ‘modelo político’ por um ‘modelo pedagógico’” (NAGLE, 1976, p. 196).

Esse período da efervescência das ideias escolanovistas é denominado por Nagle (1985) como sendo do *otimismo pedagógico*. “Enquanto o entusiasmo pela educação se manifesta pela alteração de um ou outro aspecto do processo e, especialmente, pelo esforço

em difundir a escola (modelo) existente, no otimismo pedagógico pretende-se a substituição de um modelo por outro.” (NAGLE, 1985, p. 264). É o modelo da escola tradicional que se pretende substituir, com novos valores e princípios que fundamentem a organização escolar, novos modos de relacionamento entre o professor e o aluno, novos significados das disciplinas ministradas, colocando o educando como o centro das reflexões sobre a escola.

1.1.3 Os antecedentes históricos do INEP

Analisando a história do INEP, por ocasião de seu 25º aniversário, Lourenço Filho (1964, p. 8-9) destaca que projetos em vista da implantação de um órgão para o estudo da realidade educacional no Brasil podem ser entrevistados ainda no período imperial. Já, na Constituição de 1823, inspirado nos ministérios de Instrução Pública criados em países europeus, esse ideal aparece, mas logo se torna supérfluo, com a descentralização do ensino primário e normal, no Ato Adicional de 1834. A proposta de um órgão para assessorar a administração é retomada em 1946, quando foi criado o *Conselho Geral de Instrução Pública*, com o objetivo de controlar e examinar as questões gerais de ensino. Este conselho foi denominado *Conselho Superior de Instrução Pública*, em 1870, a partir do projeto do ministro Paulino de Souza, e renovado em 1877, pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo. Rui Barbosa em seus pareceres sobre a educação sugeriu, além desse Conselho, a criação de um Museu Pedagógico, que a exemplo de instituições europeias semelhantes, teria como objetivo a documentação e difusão de ideias sobre o ensino. Tais ideias, porém, não foram concretizadas e os últimos anos do Império assistiram a iniciativas esparsas nesse sentido.

A primeira iniciativa republicana foi a criação do *Centro Propulsor das Reformas e Melhoramentos de que carecesse a Educação Nacional*, com o nome de *Pedagogium*, através do Decreto 667, de 16/08/1890, que, como nome indica, objetivava incentivar as reformas e melhorias de que a educação necessitava. Embora tenha tido sua atuação reduzida a partir de 1896, contribuiu para a difusão de conhecimentos sobre educação até 1919, quando foi extinto. Os projetos do séc. XIX foram concretizados em 1911, com a criação do *Conselho Superior de Ensino*, pelo Decreto nº 8.659, de 05/04, o qual foi reformulado em 18/03/1915. Depois, foi transformado em *Conselho Nacional de Instrução* pelo Decreto nº 4.632, de 06/01/1923 e no *Conselho Nacional de Educação*, pelo Decreto nº 19.850, de 11/04/1931. (LEITE FILHO; SANTOS, 2006, p. 5128-5129) Estes órgãos, porém, não exerceram a função de um centro para documentação e pesquisa. No centenário da independência, o Ministério da

Justiça e Negócios Interiores promoveu duas conferências nacionais, uma sobre o ensino primário e outra, sobre o secundário e superior, que, na visão de Lourenço Filho (1964, p. 10), contribuíram para a criação da Associação Brasileira de Educação e do próprio Ministério da Educação e Saúde.

Na compreensão de Fernando de Azevedo, a criação do INEP tem suas raízes no movimento de ideias e reformas que aconteceram entre 1926 e 1935, no que ele denomina de “[...] um dos períodos mais agitados e fecundos da história da educação e cultura do país.” (AZEVEDO, 1964, p. 18). No campo das ideias foi o período de criação das primeiras cadeiras de sociologia e antropologia no Brasil, em Recife, Distrito Federal e São Paulo e também da criação, em 1933, da Escola de Sociologia e Política, em São Paulo. Mas o fato mais significativo foi a criação da Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934, tendo em seus cursos as cadeiras de sociologia, antropologia, economia e política, lecionadas por professores franceses, com destaque para Paul Arbousse Bastide, Claude Lévi-Strauss e Roges Bastide. E na produção de estudos sociológicos, Fernando de Azevedo destaca a publicação de *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933 e sua obra, *Princípios de Sociologia*.

Além dessa introdução de estudos sociológicos no Brasil, outro aspecto que marcou o período foram as reformas educacionais, que revelaram uma aproximação entre a educação e as ciências sociais. Os educadores sentiam a necessidade de pesquisas mais concretas para viabilizar as reformas, pois “[...] já encaravam os problemas educacionais com um sentido realista, objetivo, ou com a preocupação constante de atender, em seus planos de ação, às novas condições e exigências da vida social, econômica e política, abalada por transformações mais ou menos profundas em todos os setores.” (AZEVEDO, 1964, p. 21). Veio colaborar com esse ideal a criação do IBGE, que forneceria às reformas os dados estatísticos, demográficos, econômicos e culturais. Tão exigente era essa tarefa, diante do mundo *desordenado e caótico*, que Anísio Teixeira o definiu como um *olho enorme, de ciclope, olhando o caos*. E o próprio Fernando de Azevedo (1964) definiu-se, no conjunto dos reformadores, como *vozes clamando num deserto*, pois,

Reformas educacionais continuariam a ser feitas sob a influência e as injunções de grupos que conquistavam o poder, e se impunham, sem planos gerais, sem base em estudos, inquéritos e pesquisas, sem debates e sem qualquer consulta à opinião pública. Tudo eram reformas de gabinete, de salas fechadas, numa surda conspiração de interesses, em pleno regime empírico e de improvisação. (AZEVEDO, 1964, p. 22)

Um antecedente de pesquisa em educação que merece ser destacado é Inquérito da Instrução Pública para o Estado de São Paulo, realizado em 1926, por Fernando de Azevedo, a pedido de Júlio de Mesquita Filho, diretor do jornal O Estado de S. Paulo. É dividido em três partes, enfocando os diferentes níveis de ensino: a primeira, sobre o ensino primário e normal, depois o ensino técnico e profissional, e finalmente o ensino secundário e o ensino superior. Na avaliação do próprio Fernando de Azevedo, foi

[...] o maior inquérito que se promoveu entre professôres, sôbre o ensino de todos os graus, orientando os debates nos seus artigos de introdução e nos seus questionários, comentando os depoimentos nos seus artigos finais, levantando as questões educacionais de maior interêsse e encarando-as, como o fizeram alguns professôres interrogados, não somente de ponto de vista pedagógico, mas ainda sob seus aspectos filosóficos e sociais. (AZEVEDO, 1971, p. 155)

1.2 O espírito nacionalista da era Vargas e a criação do INEP

As transformações socioeconômicas no Brasil da década de 1930, especialmente a instituição do Estado Novo são fundamentais para compreender a criação do INEP. O ideal de integração nacional presente no governo getulista gerou a reformulação dos órgãos governamentais e a criação de novos, visando direcionar as atividades produtivas do país. Igualmente a política educacional estava voltada para esse ideal, e o incentivo à pesquisa educacional era necessária para conseguir realizá-lo.

1.2.1 A Revolução de 30 e a Era Vargas

Diante da indicação de outro paulista, Júlio Prestes, para suceder Washington Luís, as oposições dos Estados não vinculados à economia cafeeira formam a Aliança Liberal, que, segundo Fausto (2001)

[...] não é um partido político, não exprime interesses industriais, mas as reivindicações de vários grupos desvinculados da economia cafeeira; assume timidamente estas reivindicações econômicas e faz da reforma política o centro de seu programa; não é, enfim, um agrupamento revolucionário e sim um instrumento de pressão. (FAUSTO, 2001, p. 234-235)

O resultado das eleições de 1930 desagradou os quadros jovens da oposição, que buscaram apoio dos militares ligados ao movimento tenentista. A articulação revolucionária,

no período de março a outubro daquele ano, teve uma série de avanços e recuos, e encontrou no assassinato de João Pessoa, por razões privadas e públicas, a motivação definitiva. A revolução estourou em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul em 03 de outubro, e no dia seguinte, no Nordeste; em São Paulo, onde o Partido Democrático permaneceu praticamente à margem das articulações revolucionárias, a situação não se alterou. Em 24 de outubro o governo foi deposto e instaurou-se uma Junta Provisória, que não permaneceu no poder diante da pressão popular e dos revolucionários do Sul, que asseguram a posse de Getúlio Vargas em 03 de novembro.

O grupo que assumiu o poder em 30 era heterogêneo, seja quanto à classe social a que pertenciam, seja quanto aos interesses. Faziam parte os velhos oligarcas, representantes da classe dominante regional, que almejavam aumentar o poder e os privilégios, os quadros civis mais jovens, buscando reformas políticas, o movimento tenentista, que defendiam a centralização do poder e algumas reformas sociais, e o Partido Democrático, que almeja o controle político do Estado de São Paulo e defendia princípios liberais. Em suma, “[...] a partir de 1930, ocorreu uma troca da elite do poder sem grandes rupturas. Caíram os quadros oligárquicos tradicionais, os ‘carcomidos da política’, como se dizia na época. Subiram os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e, um pouco mais tarde, os industriais.” (FAUSTO, 1996, p. 327)

Sem romper com as oligarquias e sem extinguir o clientelismo, o novo Estado se caracterizou pela mudança na direção de exercício do poder, agora do centro para a periferia. Além dessa centralização e de maior autonomia, distinguiu-se pela promoção da industrialização no campo econômico, pela atuação social, especialmente na proteção aos trabalhadores, e na questão da defesa nacional, com ampliação do papel das Forças Armadas. Assim, pois, “[...] o Estado getulista promoveu o capitalismo nacional, tendo dois suportes: no aparelho de Estado, as Forças Armadas; na sociedade, uma aliança entre a burguesia industrial e setores da classe trabalhadora urbana.” (FAUSTO, 1996, p. 327)

O equilíbrio conciliador entre as diferentes forças burguesas foi abalado em 1932, com a revolução deflagrada pela Frente Única Paulista, com o apoio da Frente Única Gaúcha, que havia rompido com Vargas. O ideal constitucionalista uniu os que desejavam retroceder às oligarquias e os que almejavam estabelecer a democracia liberal no país. O plano revolucionário era tomar a capital da República, mas ficou confinada ao território de São Paulo. Embora derrotada, a burguesia paulista obteve do governo central conquistas políticas e econômicas, como a nomeação de um interventor civil e paulista e a criação do Departamento Nacional do Café, em 1933.

A Assembleia Nacional Constituinte, eleita em maio de 1933, aprovou a nova Constituição em julho de 1934, a qual trazia três títulos inéditos em relação às anteriores: a ordem econômica e social, com caráter nacionalista, a segurança nacional, e a família, educação e cultura. A mesma Assembleia elegeu Vargas para a presidência da República até 1938, quando haveria eleições diretas, o que foi abortado pelo golpe do Estado Novo. “Concorreram para o desfecho grupos situados no interior do governo, em especial no Exército, as vacilações dos liberais e a irresponsabilidade da esquerda”. (FAUSTO, 1996, p. 352)

Após a 1ª Guerra, a Europa assistia à ascensão de regimes totalitários, pois a incapacidade do capitalismo de resolver a crise mundial gerou o desprestígio da democracia liberal⁷. Para Hobsbawm, líderes latino-americanos, como Perón e Getúlio Vargas, se inspiraram no fascismo europeu, especialmente na deificação de líderes populistas e na sua forma de agir, entretanto, a diferença estava no fato de que,

[...] as massas que eles queriam mobilizar, e se viram mobilizando, não eram as que temiam pelo que poderiam perder, mas sim as que nada tinham a perder. E os inimigos contra os quais eles as mobilizava não eram estrangeiros e grupos de fora (...), mas a ‘oligarquia’ – os ricos, a classe dominante local. (HOBSBAWM, 2009, p. 137).

No Brasil também surgiram grupos fascistas, com destaque para a Ação Integralista Brasileira, fundada por Plínio Sampaio em 1932, que combatia o liberalismo, o socialismo e o capitalismo internacional, defendia temas conservadores e agregava a classe média, militares e a Igreja Católica. As Forças Armadas, fortalecidas após 1932, formaram a base de apoio de Vargas até 1945. Em 1934, foi aprovada a Lei de Segurança Nacional, como resposta a uma série de greves e conflitos entre integralistas e antifascistas. Em 1935, com o apoio do PCB, formou-se a Aliança Nacional Libertadora, de caráter nacionalista e antifascista, com destaque para a atuação de Carlos Lacerda e de Prestes. Em novembro de 1935 a tentativa de golpe militar para depor Vargas, que ficou conhecida como Intentona Comunista, fracassou e, abriu caminho para uma série de medidas repressivas, justificadas pelo fantasma do comunismo. Os preparativos para as eleições de janeiro de 1938 foram abortados pela descoberta do obscuro

⁷ Na análise de Hobsbawm (2009, p. 116), no período seguinte a Primeira Guerra Mundial, nenhum regime que poderia ser considerado liberal-democrático foi derrubado pela esquerda, mas pela direita. E essa direita, enquanto movimento potencialmente mundial, representava uma ameaça ao governo constitucional, e também era uma ideologia contrária à civilização liberal. A essa ideologia, o rótulo “fascismo” é insuficiente, mas não inteiramente irrelevante; é insuficiente pois nem todos os regimes liberais foram derrubados por grupos fascistas, mas é relevante, porque o fascismo, seja o italiano ou sua versão nacional-socialista alemã, inspirou outras forças antiliberais.

Plano Cohen, uma articulação para tomada do poder atribuído à Internacional Comunista, o qual justificou o golpe em 10 de novembro de 1937.

Durante o regime ditatorial do Estado Novo as instituições e práticas que existiam desde 1930 ganharam coerência e integração, especialmente a centralização e o nacionalismo. Com a supressão do Congresso Nacional, ganharam importância os órgãos técnicos pertencentes ao aparelho estatal. Segundo Ianni (1991), as crises que abalaram a sociedade brasileira revelaram a inadequação da organização político-administrativa do país, desencadeando, no período de 1930-45, a reformulação e redimensionamento dos órgãos governamentais já existentes ou a criação de novos, visando conhecer para reorientar e incentivar as atividades produtivas do país. “[...] tratava-se de formalizar, em novos níveis, as condições de intercâmbio e funcionamento das forças produtivas no mercado brasileiro. Além disso, pretendia-se, também, estabelecer novos padrões e valores, ou reafirmar os padrões e valores específicos das relações e instituições de tipo capitalista.” (IANNI, 1991, p. 34). Nesse contexto que foram criados vários órgãos e conselho, entre eles, o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1932, e o INEP, em 1938. Na análise de Sola (2001),

A reforma administrativa, consolidada até fins de 1941 foi, pelos quadros institucionais que criou, pelos seus efeitos econômicos e políticos, a verdadeira condição de possibilidade de hegemonia do Estado: introduziu os instrumentos de controle, que permitiram a definida centralização do poder e a integração nacional. (SOLLA, 2001, p. 267-268)

No campo socioeconômico prevaleceu uma “[...] aliança da burocracia civil e militar e da burguesia industrial, cujo objetivo comum imediato era o de promover a industrialização do país sem grandes abalos sociais.” (FAUSTO, 1996, p. 367). Para realizar o primeiro intento, adotou-se a política de substituição de importações pela produção interna e formação de uma indústria de base; para evitar a instabilidade social, o Estado Novo investiu na política trabalhista, sejam promovendo a figura de Vargas como protetor dos trabalhadores, seja com iniciativas concretas como a adoção da unidade sindical, a Justiça do Trabalho, em 1939, a criação do salário mínimo, em 1940, e a Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943. Para Ianni (1991), “[...] no cerne da doutrina da ‘paz social’ havia uma política de controle e dominação da atividade e organização política do proletariado” (IANNI, 1991, p. 48)

O fim do Estado Novo foi desencadeado por divergências quanto à política externa, isto é, a participação do Brasil na 2ª Guerra, especialmente no comando do Exército. Isso abalou sua sustentação interna, que foi acelerada por pressões, como da União Nacional dos Estudantes. Criada em 1938, a UNE nasceu no seio do Estado, no II Congresso Nacional de

Estudantes, mas adquiriu um espaço político próprio, conciliando a oposição ao Estado Novo com a sua própria sobrevivência. Segundo Cunha (2007, p. 287-293), seu grande mérito foi ter conservado o projeto de uma reforma universitária, elaborado quando da sua criação em 1938 e que veio a ampliar-se nas décadas seguintes

O Ato Adicional de 1945, propondo eleições e a Assembleia Constituinte para 1946 levou ao surgimento dos partidos políticos: a UDN, formada pela antiga oposição liberal, o PSD e o PTB, ambos sob inspiração getulista. Apesar do *queremismo* que defendia a permanência de Getúlio no poder, desentendimentos no próprio governo levaram à sua renúncia, em outubro de 1945.

1.2.2 A Educação na era Vargas.

Logo após a instauração do Governo Provisório foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, pelo Decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930 e, segundo Cunha (2007, p. 257), devido à pressão da Igreja Católica, foi nomeado como ministro, Francisco Campos, que em resposta, adotou o ensino religioso nas escolas públicas, para superar o que a Igreja denominava como concepções errôneas, tanto de liberais quanto de comunistas. Campos foi um intelectual orgânico do regime, redigindo a Constituição de 1934. Por uma série de decretos do Executivo, realizou a chamada *Reforma Francisco Campos*, que além de criar o Conselho Nacional de Educação, intervinha no ensino universitário, secundário e profissional, sem, contudo, alterar o ensino primário e das Escolas Normais. Foi a primeira reforma educacional de caráter nacional e a primeira sistematização do ensino secundário enquanto acesso ao superior, mas que manteve seu caráter elitista.

Entre 1932 e 1934 Washington Pires chefiou o Ministério, sendo substituído por Gustavo Capanema, que permaneceu até 1945. Entre 1942 e 1946, através das chamadas *Leis Orgânicas de Ensino* editadas via Decreto-Lei, promoveu a reforma do ensino, que foi concluída mesmo após o fim do regime ditatorial. Também conhecida como *Reforma Capanema* abrangeu os diferentes níveis: industrial e secundário e criação do SENAI (1942), comercial (1943), primário, normal e agrícola e criação do SENAC (1946). Esse conjunto de reformas, para Saviani (2008),

[...] tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista,

pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2008, p. 269)

Por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira foi criada em 1934, a Universidade de São Paulo. Foi a primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 e, em 1935, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal.

Com relação à educação, o Estado Novo tratou de organizá-la "[...] de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade; sem promover também uma formação escolar totalitária que abrangesse todos os aspectos do universo cultural." (FAUSTO, 1996, p. 337). Já na análise de Cunha (2007, p. 229 e seguintes), duas políticas educacionais se destacaram na *Era Vargas*. De um lado, a política educacional liberal, a qual predominava no Distrito Federal e em São Paulo, principalmente com a atuação da Associação Brasileira de Educação, e que se configurou como um liberalismo elitista, sob liderança de Fernando de Azevedo, defendendo a formação de uma elite dirigente, através da transmissão de uma cultura desinteressada. A outra política era a autoritária, que teve origem nos anos 20, com as medidas tomadas contra as contestações populares. Essa concepção, tendo Francisco Campos como principal mentor, considerava a educação escolar como o mecanismo mais sistemático de difusão da ideologia do Estado autoritário. O Estado Novo, em 1937 assumiu tal política, dando-lhe características fascistas. Essa política contou com o apoio da Igreja Católica, que se encarregava de difundir a ideologia da ordem e recebeu do Estado a autorização do ensino religioso nas escolas e a criação da Universidade Católica, no Rio de Janeiro em 1941. Ainda sobre o papel da educação dentro do projeto político do Estado Novo, afirma Bomeny (1999), que tinha a função de: "Formar um 'homem novo' para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, *forjar* uma identidade positiva no trabalhador brasileiro". (BOMERY, 1999, p. 139 - grifo no original)

No entender de Cunha (1978), no início da década de 1930 teve início a pesquisa educacional de forma sistemática no Brasil, mais precisamente em 1932, quando Anísio Teixeira introduziu um serviço de teses no Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal. Tal experiência foi interrompida em 1935 quando Anísio foi demitido e preso, mas teria sido inspiradora para as atividades do INEP.

1.2.2.1 A Educação em debate: católicos e liberais

O campo da educação foi marcado, neste período, pelo conflito entre as ideias pedagógicas dos católicos e dos liberais. A Igreja Católica vinha se mobilizando desde o início da República, diante das mudanças ocorridas com o fim do padroado, o qual desencadeou um processo de romanização da instituição. Sua articulação visava principalmente o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas, e a difusão de suas ideias, através de livros, revistas e jornais. O líder que se destacou foi D. Sebastião Leme, cardeal do Rio de Janeiro, apoiado por intelectuais como Jackson de Figueiredo e mais tarde, por Alceu Amoroso Lima e Pe. Leonel Franca. Em 1921 foi fundada a Revista *A Ordem*, que se tornou o principal instrumento de difusão das ideias católicas. No ano seguinte, foi criado o *Centro D. Vital*, para reunir os intelectuais defensores da restauração católica, e a Confederação Católica, que mais tarde foi transformada na Ação Católica Brasileira. Outra ação foi a organização de Associações de Professores Católicos, em diferentes Estados, que resultou na Confederação Católica Brasileira de Educação, em 1933, a qual realizou o I Congresso Nacional Católico de Educação, em 1934.

Por sua vez, os liberais, também chamados de renovadores ou Pioneiros, atuantes nas reformas da década de 20, ganham organização com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, se expande com a realização das Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927, e atinge plena visibilidade com o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932. Momento paradigmático foi a IV Conferência da ABE, realizada de 13 a 20 de dezembro de 1931, que contou com a presença de Getúlio Vargas e de Francisco Campos. No discurso de abertura, Vargas conclamou os educadores presentes a propor as bases para uma política educacional em nível nacional. Segundo Saviani (2008): “O governo buscava na ABE a legitimação para a sua política nacional; e o grupo que dirigia a ABE buscava, por sua vez, abrir espaço no aparelho do Estado para consolidar sua hegemonia sobre o campo educacional” (SAVIANI, 2008, p. 230)

O acordo entre os educadores não se concretizou, acirrando ainda mais a oposição entre católicos e liberais, que redigem à Nação e ao povo, o Manifesto, assinado por Fernando de Azevedo e outros 25 educadores. Segundo o próprio redator do Manifesto, os pontos capitais do que ele chama de *programa de política educacional* eram:

“A defesa do princípio de laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização da estrutura do ensino secundário e do ensino técnico e profissional, a criação

de universidades e de institutos de alta cultura, para o desenvolvimento dos estudos desinteressados e da pesquisa científica” (AZEVEDO, 1971, p. 675).

O texto, dividido em quatro partes, aborda os fundamentos filosóficos e sociais da educação, a organização e administração do sistema educacional, as bases psicobiológicas da educação e o planejamento de ensino. Já na abertura, defende a primazia da questão educacional, inclusive sobre a questão econômica.

“Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.” (AZEVEDO, 1960, p. 108).

Para Cury (1988) tanto a posição dos católicos quanto dos liberais não se fundamentou em uma visão clara da realidade brasileira da época, mas em modelos ideais, seja procurando manter uma estrutura social do passado, no caso dos católicos, seja propondo um modelo exterior e que estava muito distante da realidade brasileira, no caso dos liberais. Denomina a proposta pedagógica dos católicos de “utopismo passadista”, motivada pela rejeição ao pluralismo e ao laicismo, próprios do secularismo moderno, e que objetivava, dentro de um “messianismo católico”, uma nova cruzada recristianizadora, especialmente contra liberais e comunistas. E para esse propósito, a educação tinha um papel fundamental no processo de socialização, visando a formação dos espíritos, a fim de que o caráter nacional católico fosse preservado. Fundamentavam-se no seguinte raciocínio: “Se o Estado deve refletir a nação, se a nação é religiosa, e se a religião da nação é a católica, então a sociedade política que não refletir a sociedade ‘nacional’ será ilegal e injusta.” (CURY, 1988, p. 180). Cabia, pois, à educação, o papel de formar uma “aristocracia intelectual”, responsável pela propagação de princípios antimodernistas e anticomunistas.

Por sua vez, os liberais defendiam um “messianismo científico”, a partir de uma compreensão da ciência como supra-ideológica e dotada de potencial libertador. Esse otimismo salvífico da ciência, importado da Europa e dos Estados Unidos, sem a devida adequação à realidade brasileira, tornou a proposta liberal um “futurismo ideal”. Para os Pioneiros, a escola seria o canal de ascensão social, que equalizaria os indivíduos de acordo com suas capacidades, chegando enfim, a produzir uma sociedade democrática. A eles faltou um conhecimento mais profundo dos problemas econômico-sociais e dos limites estruturais

da sociedade de classes, pois abordaram a questão da seletividade a partir apenas das condições intelectuais e biológicas, desvinculando-a das condições sociais de acesso aos meios de produção.

Desse modo, tanto católicos quanto liberais defendiam os interesses da classe dominante, representando dois segmentos da mesma. “Um, no horizonte da ideologia liberal com os ideais da paz social, estabilidade e cooperação; outro, objetivando a recuperação de uma cosmovisão ética, única capaz de manter os mesmo ideais debaixo da autoridade de Deus” (CURY, 1988, p. 189).

O embate entre os dois grupos aconteceu na Assembleia Nacional Constituinte de 1933. Com uma composição heterogênea, foi marcada pela polêmica e euforia, com forte influência do grupo católico, que defendia o *Programa Mínimo* da Liga Eleitoral Católica (LEC), criada pela Igreja para pressionar os candidatos em defesa de seus princípios. Os temas mais debatidos na ANC referiam-se ao ensino religioso, a fixação de um Plano Nacional de Educação (PNE), a gratuidade, a colaboração recíproca entre Igreja e Estado, a livre iniciativa das escolas particulares. O resultado foi conciliador, pois os pontos defendidos pela LEC foram aprovados e os reformadores conquistaram a direção do Governo no PNE, a escolarização gratuita, universal e obrigatória, a fixação de subsídios mínimos para a educação. Segundo Ghirardelli (1987),

O acirramento do conflito ideológico, em torno de temas educacionais, entre liberais e católicos, obrigou Getúlio a tomar distância para não comprometer o governo, deixando à Assembléia Nacional Constituinte a arbitragem da disputa. De fato, a Constituinte de 1933-34 mediou o conflito entre a LEC (Liga Eleitoral Católica) e os escolanovistas, aceitando sugestões de ambos os lados e incorporando-as à nova carta. (GHIRARDELLI, 1987, p. 31)

Na visão de Fernando de Azevedo (1971, p. 692), a Constituição de 1934 consagrou as aspirações dos renovadores em quase todos os artigos. Justifica afirmando que, além da instituição da uma política nacional capaz de estabelecer a unidade de fins e diretrizes, e da reorganização dos sistemas educacionais em bases científicas, a Constituição estabeleceu os fins democráticos da política escolar, ao reconhecer a educação como um direito de todos, ao instituir a liberdade do ensino em todos os graus e ramos, a gratuidade e a obrigatoriedade, que deviam estender-se gradativamente do ensino primário aos níveis superiores.

1.2.3 A criação do INEP e a atuação de Lourenço Filho

A gênese do INEP ocorreu na reformulação do Ministério da Educação e Saúde realizada por Gustavo Capanema em 1936, a qual transformou a *Diretoria Nacional de Educação* em *Departamento Nacional de Educação*, retirando deste a função de realizar estudos e pesquisas sobre os problemas da educação no país. Por sugestão de Lourenço Filho, o ministro estabeleceu então um terceiro órgão, junto ao Departamento e o Conselho Nacional de Educação. Enquanto este seria um órgão consultivo, o Departamento Nacional de Educação exerceria as funções executivas e o novo órgão, com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia, ficaria responsável pela documentação e investigação, promovendo atividades de intercâmbio e de assistência técnica. Tal projeto tornou-se a Lei nº 378, de 13/01/1937, na qual fora então criado o Instituto Nacional de Pedagogia e sobre o qual justifica o ministro Capanema, em citação de Lourenço Filho (1964):

Não possui, ainda, o nosso país um aparelho central destinado a inquirir, estudos, pesquisas e demonstrações, sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos. É evidente a falta de um órgão dessa natureza, destinado a realizar trabalhos originais nos vários setores do problema educacional, e ao mesmo tempo, a recolher, sistematizar e divulgar os trabalhos realizados pelas instituições pedagógicas, públicas e particulares. Além disso, incumbir-se-á de promover o mais intenso intercâmbio no terreno das investigações relativas à educação, com as demais nações em que este problema esteja sendo objeto de particular cuidado de parte dos poderes públicos ou das entidades privadas. (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 11)

A instalação do Instituto Nacional de Pedagogia não ocorreu naquele mesmo ano, devido às exigências que a reestruturação prevista ocasionava e principalmente pela alteração do contexto político, em função da instalação do Estado Novo, com o regime ditatorial de Vargas, o qual definiu uma nova estrutura administrativa. Em 30 de julho de 1938, com o Decreto-Lei nº 580, foi criado o instituto, agora com o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, tendo Lourenço Filho como seu primeiro diretor. Além da alteração do nome, fora ampliada sua estrutura e competência, passando a funcionar com o centro de estudos de todas as questões educacionais que tivessem relação com o Ministério. Destarte, o instituto recebeu um caráter de exclusividade no âmbito da pesquisa, com abrangência também nas questões de saúde, que estavam ligadas àquele Ministério. Os artigos 2º e 3º do Decreto de criação indicam as funções que o instituto deveria exercer:

Art. 2º Compete ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:

a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;

- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;
- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas.

Art. 3º Constituirá ainda função do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos cooperar com o Departamento Administrativo do Serviço Público, por meio de estudos ou quaisquer providências executivas, nos trabalhos atinentes à seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União. (BRASIL, *Decreto-Lei n. 580*)

Estes artigos revelam que a criação do INEP esteve ligada ao Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), pois além de *promover inquéritos e pesquisas* relacionadas ao ensino, como indica a alínea c, deveria também *promover investigações* relativas à psicologia, aplicadas tanto à educação como à seleção profissional. O artigo 3º deixa ainda mais explícito esse vínculo, ao indicar como função do INEP cooperar com o DASP, por meio de estudos, na tarefa de selecionar, capacitar e readaptar o funcionalismo público. Isso esclarece o fato do INEP possuir, além da estrutura voltada para a documentação e pesquisa, uma seção de psicologia aplicada e de orientação e seleção profissional. O Serviço de Biometria Médica, mantido pelo instituto, possuía uma quantidade de funcionários superior aos destinados a realização das funções propriamente pedagógicas, chegando, em 1943 a possuir o dobro de funcionários das demais seções do INEP. Essa situação fora motivada, segundo Lourenço Filho (1964, p. 12), pela necessidade de bem aproveitar os poucos elementos especializados para as funções de orientação e seleção profissional, predominantemente entre médicos e educadores. Ainda segundo ele, essa associação de serviços, antes de ter prejudicado o INEP, aumentou-lhe o prestígio nacional, por serem tais serviços de *alto interesse público* e, também, porque o caráter objetivo e estatístico da biometria proporcionou aos técnicos do INEP uma base científica e ao programa do instituto um sentido mais realista. Para Rothen (2005, p. 193), essa justificativa de Lourenço Filho permite levantar a hipótese de que ele teria associado o INEP ao DASP para conseguir a sua instalação.

Os primeiros anos do INEP, segundo Lourenço Filho (1964), foram de árduos trabalhos, pois “Seu programa era complexo e sua organização devia partir, a bem dizer, do

nada” (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 13). Em primeiro lugar pela escassez de funcionários, contando, por ocasião de sua instalação, com *meia dúzia de servidores*. E principalmente porque era escasso o material que o Ministério dispunha para ser estudado, com exceção do Serviço de Estatística de Educação e Saúde; além disso, a requisição de material para estudo era vista com estranheza por algumas repartições públicas e até como *intromissão indébita em seus segredos*.

Nesse período a educação era compreendida como elemento essencial do processo de nacionalização. Destarte, fazia-se necessário um levantamento da situação educacional do país, e para isso era urgente coletar material, coordená-lo e disponibilizá-lo para o aprofundamento das questões do ensino. Em vista disso, os esforços no INEP foram orientados para duas ações: a organização de um ementário geral da legislação sobre a questão educacional e o levantamento bibliográfico na área educacional, ambos desde os primeiros atos do Reino Unido, e que foram sendo atualizados, agremiando as legislações estaduais e os estudos publicados em periódicos.

Com relação ao estudo histórico, destaca-se a pesquisa de Primitivo Moacyr e de Rui G. de Almeida, com o título *A Instrução e a República*, publicada em sete volumes, nos anos de 1941 e 1942. Esse trabalho, *fatigante e obscuro*, começava revelar a realidade da educação brasileira, não somente no plano das realizações, mas também no plano das ideias. O balanço de cada semestre de trabalho indicava novos problemas a serem pesquisados, revelava relações e condicionantes do processo educacional. As publicações, inicialmente mimeografadas e depois impressas, indicam os princípios empregados no processo de pesquisa. Entre as obras publicadas, Lourenço Filho (1964) destaca os vinte volumes sobre a *Organização do Ensino Primário e Normal*, cada volume referente a um Estado, e dos dois volumes que a sintetizavam, denominados *Situação Geral do Ensino Primário e Administração dos Serviços de Educação*.

Ainda que modestas, essas publicações revelaram aos órgãos de administração do ensino nas unidades federadas a extensão relativa do seu trabalho na obra comum da educação nacional, e certos índices de eficiência ou, ao contrário, de déficit; propunham-lhes, ademais, novas preocupações quanto à necessidade de planejamento, financiamento e preparação do pessoal docente e administrativo intermediário. (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 15)

Essas primeiras atividades do INEP deram início a um relacionamento de assessoria aos Estados, pois estes perceberam que o governo federal, por meio do instituto, poderia

oferecer assistência de ordem técnica, sem nenhuma imposição. Muitos Estados, percebendo a necessidade de aprimorar seus quadros técnicos, passaram a enviar seu pessoal para realizar estágios e cursos de administração escolar no INEP, que acolhia também educadores de países latino-americanos, como Bolívia, Chile, Paraguai e Venezuela. Na perspectiva de Castro (1999), essa relação do INEP com os Estados era fruto da organização centralizadora do governo central, constituindo-se “[...] como uma rua quase sempre de mão única.” (CASTRO, 1999, p. 03)

A partir do momento em que passou a dispor de material organizado e pessoal capacitado, o Instituto iniciou, em 1944, a publicação de seu periódico de divulgação, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, atendendo ao pedido feito, em 1941, pelo Ministro Gustavo Capanema, de uma revista que fosse o órgão oficial do Ministério para publicar tudo o que se referisse à orientação do ensino. Seus objetivos seriam, segundo síntese de Saavedra (1988):

[...] divulgar os modernos princípios e técnicas educacionais; servir como órgão de debate dos grandes problemas, facilitando seu esclarecimento; registrar os principais acontecimentos da vida educacional no país e os atos legislativos; difundir o movimento mundial da educação; através de notícias e comentários; e, finalmente, concorrer para a criação de uma consciência pública esclarecida. (SAAVEDRA, 1988, p. 42)

Nos primeiros anos, a Revista teve publicação mensal, tornando-se mais tarde trimestral, e, na década de 70, quadrimestral. O primeiro número teve início com uma apresentação do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, seguida do Editorial, provavelmente redigido por Lourenço Filho. Em seu estudo sobre a Revista, afirma Rothen (2005):

Esses dois textos são relevantes por três motivos: primeiro, por transparecer no discurso de Lourenço Filho a idéia de autonomia do Inep em relação ao Ministério da Educação; segundo, por definir a linha editorial da *Revista* que, em linhas gerais, será seguida até 1980; e terceiro, por apresentar a estrutura das seções da Revista que não irá ser alterada substancialmente até a década de 1970 e só será radicalmente reformulada em 1983. (ROTHEN, 2005, p.193)

Na análise de Saavedra (1988), o INEP foi pensado como um órgão a serviço dos interesses do Estado Novo, para “facilitar” a implantação da política educacional de Vargas, mas igualmente suas atividades iniciais foram decisivas “[...] para a pesquisa educacional no Brasil e suas atividades devem ser lembradas como contribuições efetivas para um novo

sentido de educação, e a valorização do tratamento científico de suas questões” (SAAVEDRA, 1988, p. 114-115)⁸

Gouveia (1971), em seu estudo sobre a pesquisa educacional no Brasil⁹, caracteriza esse período iniciado com a criação do INEP e que perdurou pela década de 1940 e parte da década seguinte, como sendo um período no qual predominam estudos de natureza psicopedagógica. “Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante” (GOUVEIA, 1971, p. 2). Os estudos, neste período, tinham como objeto a linguagem infantil, o vocabulário presente na literatura infanto-juvenil, habilidades verbais, padronização de testes para avaliar o nível mental, testes para estudos sobre exames vestibulares e de madureza.

1.3 O período democrático: 1946-1964

Embora findado o Estado Novo, a vitória de Dutra nas eleições de 1945 foi fruto da força da máquina eleitoral do governo aliada ao prestígio de Getúlio, e revelou o repúdio ao antigetulismo. Em setembro de 46, foi promulgada a nova Constituição, que, embora conservasse traços do modelo corporativo, assumiu o caráter liberal-democrático. Isso, segundo Ianni (1991), determinou uma mudança de rumo na política e na economia no período de 46 a 50.

Em nome de princípios liberais, criaram-se novas condições favoráveis à entrada de capital estrangeiro. Ao mesmo tempo, eliminaram-se os órgãos estatais vinculados ao intervencionismo. Sob o pretexto de que findara a guerra e em nome de uma espécie de ‘neoliberalismo’, em pouco tempo desmontou-se a nascente tecnoestrututa que se criara nos anos anteriores. (IANNI, 1991, p. 91)

⁸ Saavedra (1988, p. 115-117) lista nove atividades desse período inicial que atestam a contribuição do INEP para o aprimoramento da questão educacional no Brasil: início do trabalho de preservação da memória nacional com a organização dos atos legislativos e outros documentos, aplicação da psicologia à educação, cooperação técnica institucional na área do planejamento e da organização, criação de uma biblioteca pedagógica, incentivo à divulgação do conhecimento na área (criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos), estudo da realidade técnica e administrativa dos sistemas educacionais nos Estados e Territórios, sistematização de estudos sobre questões específicas da área, início de um programa de aperfeiçoamento de professores e técnicos, embasamento das políticas educacionais por meio de estudos e pesquisas,

⁹ O estudo de Aparecida Joly Gouveia é constantemente citado para fundamentar a periodização da pesquisa educacional no Brasil. Foi publicado em 1971, no primeiro número da revista *Cadernos de Pesquisa*, e também na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 122, abr/jun 1971. Optamos, neste estudo, em fazer as citações sempre da revista *Cadernos de Pesquisa*. A autora divide o desenvolvimento em três períodos, identificando em cada um deles uma tendência predominante quanto à temática e à metodologia das pesquisas. O primeiro período inicia com a criação do INEP, o segundo tem início em 1956, com a criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa, e o terceiro período refere-se ao contexto da ditadura militar, no qual a autora ainda estava inserida.

No contexto da Guerra Fria, o governo Dutra reprimiu o Partido Comunista, com cassação do registro do partido, intervenção em sindicatos e cassação de parlamentares.

Segundo Fausto (1996), nas eleições de 1950, Vargas retorna ao poder assumindo o papel de conciliar as diferentes forças sociais e políticas, buscando o apoio das forças conservadoras e dos trabalhadores urbanos. João Goulart, nomeado Ministro do Trabalho, foi capaz de articular eficazmente o fim das greves de 53, mas foi acusado por civis e militares contrários a Getúlio, de desejar implantar uma *república sindicalista*. Nesse período, tomou corpo, no interior das Forças Armadas, o conflito ideológico entre *nacionalistas* e *entreguistas*, estes defendendo a diminuição do papel do Estado na economia, e aqueles, o desenvolvimento econômico autônomo frente ao capitalismo internacional, especialmente aos Estados Unidos.

O governo Vargas, adotou um caráter nacionalista, estimulando o desenvolvimento econômico, no viés da industrialização, buscando controlar a inflação, abandonando as políticas de inspiração liberal. “Com a finalidade de resolver os problemas econômicos e financeiros mais urgentes do País, e em favor do desenvolvimento industrial acelerado, o Estado foi levado a assumir tarefas novas e a desempenhar papéis decisivos, para a expansão econômica ocorrida posteriormente.” (IANNI, 1991, p.123). Junto a isso Vargas defrontava-se com a mudança da política externa dos Estados Unidos, que exigia o combate ao comunismo, como condição de seu apoio, e substituíra a assistência estatal pelo investimento privado. A divulgação de uma suposta aliança com Perón fragilizou a base política de Getúlio, que somado ao atentado a Carlos Lacerda, aumentou a pressão pela sua renúncia, e que culminou em seu suicídio, em agosto de 54.

O governo de Juscelino Kubitschek, eleito em 1955, mudou o rumo da política, do nacionalismo para o desenvolvimentismo. Com a propaganda dos *cinquenta anos em cinco*, seu governo foi marcado pela estabilidade política e crescimento econômico, cujo ápice foi a construção de Brasília. O chamado Programa de Metas determinou investimentos do Estado na infraestrutura e no incentivo à industrialização, com abertura a capitais estrangeiros, o que tornou a estrutura industrial brasileira dependente da estrutura econômica mundial. Para Ianni (1991), Juscelino adotou “[...] uma estratégia política de desenvolvimento que acabou por consolidar e expandir o capitalismo dependente, ou associado, segundo a perspectiva do governo da época.” (IANNI, 1991, p. 159).

Com o apoio da elite antigetulista, da classe média e dos trabalhadores, Jânio Quadros foi eleito em 1960, com João Goulart como vice. Tentando agradar conservadores e grupos de esquerda, o que desagradava a ambos, e governando de forma desconcertante, sem uma base

de apoio político, Jânio renunciou em agosto de 1961, num ato que combinou, na análise de Fausto (1996, p. 442), aspectos de sua personalidade instável com um engenho político frustrado. A posse de Jango, que estava em visita a China comunista, foi alvo de embates políticos entre militares, que temiam a implantação de uma república sindicalista enquanto porta para o comunismo, e os promotores da “batalha da legalidade”, tendo a frente Brizola. A posse aconteceu com a mudança do sistema de governo para o parlamentarismo, que durou até janeiro de 1963. O governo Jango retomou o populismo, conciliando militares nacionalistas, classe operária sindicalizada e burguesia nacional, e propondo as chamadas “reformas de base”, que incluíam a reforma agrária, voto aos analfabetos e militares, e uma maior intervenção do Estado na economia.

No início da década de 1960 houve uma intensa politização das massas urbanas causada, segundo Ianni (1991, p. 198-199), pela crise política oriunda desde a tentativa de golpe de Jânio, pelas frequentes mobilizações de reivindicação salarial e pelo debate em torno das reformas de base. Afloraram também novas frentes de mobilização social, especialmente no campo, com as Ligas Camponesas, entre os estudantes, através da UNE e na Igreja Católica, com a ação das pastorais na sociedade, a partir do Concílio Vaticano II. Paralelo a isso, no contexto da Guerra Fria e na luta contra uma possível guerra revolucionária para implantação do comunismo, surgia a *doutrina da segurança nacional*. Gerada na Escola Superior de Guerra (ESG), sendo o general Golbery do Couto e Silva seu principal articulador, encontrou apoio na sociedade civil por meio do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD)¹⁰ e do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)¹¹. Segundo Fausto (1996): “Na medida em que o governo Goulart se radicalizava e se instabilizava, firmou-se nos círculos associados da ESG-IPES-IBAD a convicção de que só um movimento

¹⁰ O IBAD, criado em maio de 1959, foi a primeira organização empresarial voltada para interesses políticos, visando defender a democracia, numa clara oposição ao comunismo, tendo sua atuação se intensificado durante o Governo Goulart e no pós-64. Agindo de modo reservado, os intelectuais do IBAD estabeleciam relações com empresários, militares e detentores de cargos públicos, conseguindo atuar em movimentos sindicais e estudantis, e intervir em assuntos eleitorais. Já em 1962, o IBAD havia criados dois organismos: a Ação Democrática Popular (ADEP), a qual se constituía em uma ação política direcionada para as campanhas eleitorais; e a Incrementadora de Vendas Promotion S.A., a qual exercia a função de agente publicitário do IBAD e da ADEP. (DREIFUSS, 1987, p. 101-103)

¹¹ O IPES foi fundado em 29 de novembro de 1961, por empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a ESG. Seu objetivo era fazer oposição à política do governo Goulart, especialmente às *reformas de base*, por sua suposta influência comunista e a possibilidade de aumento da intervenção estatal. Sua ampla estrutura de ação envolvia a publicação de artigos em jornais, produção de filmes, livros, panfletos, organização de cursos e seminários. Desde o início o IPES articulou-se em uma vida política dupla; sua face pública mostrava constituir-se em um grupo de empresários e intelectuais que visava atuar politicamente, fazendo o diálogo entre o mundo da política e da classe empresarial em defesa da democracia e da livre iniciativa, incluindo uma ação social que buscava reduzir o analfabetismo das crianças pobres; já sua face obscura compreendia uma complexa campanha política, ideológica e militar. “O IBAD agia como uma unidade tática e o IPES operava como centro estratégico” (DREIFUSS, 1987, p. 164)

armado poria fim à anarquia populista, contendo o avanço do comunismo.” (FAUSTO, 1996, p. 453)

Essa tese ganhou adeptos devido ao rumo assumido pelo governo de Jango. Com o apoio dos chamados “dispositivo militar” e “dispositivo sindical”, propunha a realização de grandes reformas por meio de decretos, prescindindo do Congresso e fazendo grandes comícios para obter o apoio popular. O primeiro comício foi realizado em 13 de março de 1964, no Rio de Janeiro, reunido 150 mil pessoas, e teve como resposta a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, organizada em São Paulo em 19 de março, por católicas da ala conservadora, reunindo 500 mil pessoas. Isso significou o apoio das bases sociais, que, junto com o apoio da burguesia, permitiu aos militares assumir o poder, em 31 de março, dando início ao governo autoritário.

1.3.1 A educação no período democrático.

Com o fim do Estado Novo, os debates em torno da educação foram retomados. Porém, de acordo com Ghirardelli Jr. (1987, p. 32), não mais no âmbito da discussão pedagógico-didática, como fora nos anos 30, mas essencialmente no nível da política educacional. Tendo como pano de fundo a discussão do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aflorou a polêmica discussão sobre a escola pública e a escola privada.

A Constituição de 1946 (BRASIL, *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, 18/09/1946), no artigo 5º, Inciso XV, letra “d”, determinava como competência da União, legislar sobre as diretrizes e base da educação nacional. Sob determinação do então Ministro da Educação, Clemente Mariani, foi constituída uma Comissão de educadores para elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Apresentado ao Congresso, em 1948, foi arquivado graças ao parecer de Gustavo Capanema, que viu no projeto a expressão da posição política antigetulista. O documento permaneceu na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal até 1957. Antes, porém, que o parecer da Comissão fosse apresentado, o discurso do deputado padre Fonseca e Silva, em novembro de 1956, acusando Anísio Teixeira, então diretor do INEP, e Almeida Junior, relator do anteprojeto, de contrariar os interesses dos estabelecimentos confessionais de ensino, deu início ao debate entre escola pública e escola privada.

Segundo Saviani (2008, p. 284-293), quem defendia a escola privada era Igreja Católica, a qual entendia a universalidade da escola pública e gratuita como monopólio estatal do ensino, não havendo espaço para a escola confessional. Os proprietários de escolas

privadas, sem corpo doutrinal, apoiavam-se nos argumentos católicos. Entre os defensores da escola pública, visualizavam-se três correntes: a *socialista*, que teve como principal líder o professor Florestan Fernandes, e entendia a educação a partir de suas determinações sociais, considerando-a como fator de transformação da realidade; a *liberal-idealista*, representada pelo jornal O Estado de São Paulo e professores da USP, entendia o homem como racional e livre, sendo tarefa da educação convertê-lo num ser moral; a *liberal-pragmatista*, dos educadores do movimento renovador, que sintetizaram seus ideais no *Manifesto dos Educadores. Mais uma vez convocados*, redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por 190 intelectuais. Sanfelice (2007, p. 552-553) define o *Manifesto de 1959* como sendo a expressão de um “progressismo conservador”. Progressista pela denúncia de um Brasil tradicional, rural, religioso e de baixos índices de escolaridade formal, e também por retomar os ideais do liberalismo clássico, e conservador por ignorar as críticas, já existentes na época, sobre a lógica exploratória do trabalho e sobre a alienação imposta pelo projeto social capitalista em desenvolvimento desde 1930.

Em 1958, Carlos Lacerda apresentou um texto substitutivo ao texto de 1948, baseado nas conclusões do Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, que segundo Florestan Fernandes (1960), “[...] o converteu em porta-voz dos interesses, reivindicações e aspirações dos proprietários de escolas particulares, leigos e confessionais.” (FERNANDES, 1960, p. 218). Depois de 13 anos de conflitos ideológicos, a LDB foi finalmente aprovada em 1961, tendo como elementos constitutivos a institucionalização do Conselho Federal de Educação e do Plano Nacional de Educação, e mantendo a estrutura dos níveis e graus de ensino definidos na reforma Capanema, pondo fim, porém, à diferença entre educação propedêutica e profissional.

Em seu estudo sobre o conflito entre escola pública e escola privada, Ester Buffa (1979, p. 108-109), define a LDB como uma solução conciliatória entre as ideologias envolvidas. Segundo a autora, o conflito não se deu entre burguesia e proletariado, mas entre o setor moderno, representado pelos liberais e que defendiam a escola pública, e o tradicional, liderado pela Igreja Católica, defendendo a escola privada, ambos de cunho capitalista e representando setores da classe dominante.

Anísio Teixeira (1962) definiu a aprovação da LDB como uma “meia-vitória, mas vitória”, afirmando:

Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Base, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país em

sua evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos. Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança. (TEIXEIRA, 1962, p. 222)

Segundo Anísio Teixeira, não fora uma vitória completa por não ter proporcionado a libertação dos “anacronismos da situação anterior”, ou seja, da influência e dos privilégios obtidos pela iniciativa privada; e destacou como vitória conquistada o status legal da LDB que, mais que uma lei federal, era uma lei complementar à Constituição, o que propiciaria uma autonomia aos Estados, na elaboração de seus sistemas educacionais.

Já Florestan Fernandes (1960), um dos principais articuladores da *Campanha de Defesa da Escola Pública*, definiu a LDB, sem nenhuma complacência, como “uma peça monstruosa”, pois a avaliando em três planos distintos: técnico, administrativo e político, nos três se repetiam a mesma evidência: “[...] o projeto de lei é insustentável, porque padece de falhas substanciais e insanáveis em todos os planos.” (FERNANDES, 1960, p. 304)

Outro aspecto que marcou o cenário educacional deste período, fruto da intensificação dos movimentos sociais, foi a promoção da cultura e da educação popular, especialmente o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, ambos inspirados no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Educação popular, no contexto da Primeira República, estava associada à instrução elementar, coincidindo, portanto, com instrução pública. Seu propósito era a erradicação do analfabetismo, tendo em vista o processo eleitoral. Com esse objetivo, o governo federal promoveu várias campanhas de alfabetização, tanto da população urbana como rural.

Já a partir da década de 1960, ganhou nova significação, de ser uma educação do povo, pelo povo e para o povo, compreendida como um instrumento de conscientização, em vista da participação política das massas. O contexto que permitiu essa nova compreensão de educação e sua concretização foi propiciado pelas discussões propostas pelo ISEB¹² e pelo CBPE, pela reflexão de pensadores cristãos e marxistas da Europa pós-guerra, e das mudanças

¹² O ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) era um órgão do MEC, criado pelo Decreto n. 57.608, de 14/07/1955. Sua origem remonta as discussões realizadas pelo Grupo de Itatiaia (nome oriundo do fato de seus membros reunirem-se no Parque Nacional de mesmo nome), formado por intelectuais paulistas e cariocas, sob a coordenação de Hélio Jaguaribe. Após a dissolução do Grupo, membros do Rio de Janeiro fundaram o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), em 1953, que se aproximou do MEC em virtude de um convênio firmado com a CAPES, dirigida por Anísio Teixeira, para a realização de seminários sobre o tema “Problemas de nossa época”. O ISEB tornou-se o grande difusor da ideologia do “nacional-desenvolvimentismo”, que num primeiro momento defendia a modernização através da industrialização, numa perspectiva burguesa, mas que na década de 60 assumiu conotações da esquerda, de ruptura com a ordem burguesa. (SAVIANI, 2008, p. 310-313)

ocorridas na Igreja Católica a partir das conclusões do Concílio Vaticano II. As principais iniciativas para a sua viabilização foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB. Embora criado por decreto do presidente Jânio Quadros, o MEB estava sob a responsabilidade da Igreja Católica, e foi o único que continuou atuando após o golpe militar. Atuando primordialmente no meio rural, através das escolas radiofônicas, afastou-se do propósito catequético ou de simples alfabetização e transformou-se num instrumento de conscientização e politização do povo (SAVIANI, 2008, p. 316-319).

Paulo Freire teve contato com o MCP de Recife em 1960, quando iniciou a experiência de alfabetização popular, que resultou no seu método, que ele define como “[...] ativo, dialogal, crítico e criticizador.” (FREIRE, 2009, p.115), em vista de uma educação que pusesse à disposição do povo, meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. O êxito do método projetou Paulo Freire nacional e internacionalmente. Mas o golpe militar interrompeu todas as iniciativas em torno da cultura e educação popular. Exilado no Chile, Freire concluiu em 1965, a obra na qual apresenta seu método: *Educação como prática da liberdade*.

1.3.2 O INEP no período de Anísio Teixeira.

Em 1946, com o fim da ditadura Vargas, assumiu a direção Murilo Braga, um funcionário do próprio Instituto, que por seu vínculo com Lourenço Filho, deu continuidade às pesquisas na área da psicologia e no trabalho de documentação e divulgação de pesquisas sobre educação. A especificidade do período dirigido por Murilo Braga foi ocasionado pelo Decreto-Lei nº 9.018, que extinguiu a Divisão de Ensino Primário e Normal do Departamento Nacional de Educação e transferiu a responsabilidade por estes níveis de ensino para o INEP, inclusive as dotações orçamentárias. Com estas novas atribuições, coube ao Instituto a tarefa de construir escolas para as zonas rurais, nas fronteiras e nas zonas de colonização estrangeira. “Com isso, o objetivo principal do INEP neste período passou a ser o de estudar e planejar tipos de prédios para grupos escolares, escolas isoladas, escolas normais, etc., bem como de critérios de localização e distribuição dos prédios.” (LEITE FILHO; SANTOS, 2006, p. 5.130). Braga permaneceu no cargo até 1952, ano de seu falecimento num acidente de avião quando viajava para os Estados Unidos a serviço do INEP.

Após o falecimento de Murilo Braga, a direção do INEP foi confiada a Anísio Teixeira, que a assumiu em 04 de julho de 1952, permanecendo no cargo até 1964. Em seu

discurso de posse fez uma análise do sistema educacional, mostrando que a educação no Brasil sempre fora um privilégio da camada mais abastada da sociedade, e de caráter ornamental e livresco. “Todo o ensino sofria, assim, dessa diátese de ensino ornamental: no melhor dos casos, de ilustração e, nos piores, de verbalismo ôco (sic) e inútil” (TEIXEIRA, 1952, p. 72). E depois de todo o esforço realizado na década de 20 e 30, segundo Anísio houve a infiltração de um confuso tradicionalismo, resultando na condescendência para com os defeitos nacionais, assim descrito por ele: a escola primária transformou-se em uma “[...] *má escola* de ler e escrever.” (TEIXEIRA, 1952, p. 74), a escola secundária, em um instrumento de passar de uma classe social para outra, e por fim, a “facilitação” do ensino superior estava o dissolvendo. O resultado era uma educação que “[...] não instrui, não prepara, não habilita, não educa.” (TEIXEIRA, 1952, p. 75). Diante desse quadro, afirmava ser necessária a eclosão de um movimento de consciência nacional em vista da reconstrução escolar. Para isso o INEP deveria discutir o processo de expansão da educação, explicitando o que é e, como foi feito, através de inquéritos capazes de esclarecer a eficiência do ensino. Assumia, assim, a ênfase na pesquisa para oferecer a base necessária ao progresso do sistema educativo. Era, pois, fundamental,

[...] medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade de escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior. Nenhum progresso principalmente qualitativo se poderá conseguir e assegurar, sem, primeiro, saber-se o que estamos fazendo. (TEIXEIRA, 1952, p. 78)

Para realizar este propósito era necessário ampliar a atuação do INEP. Em vista disso Anísio conferiu ao Instituto uma nova perspectiva de ação, lançando em 1952, a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), com o objetivo de dar assistência técnica ao professorado. Junto com os cursos de aperfeiçoamento, ofereciam-se agora guias e manuais. E para isso, além de reunir uma coleção de livros sobre as matérias e sobre princípios e métodos, foram também elaborados manuais de apoio ao professor.

Com o intuito de aprimorar a pesquisa, em 1953, o INEP criou a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), visando avaliar o rendimento e as condições de expansão destes níveis de ensino. Para apontar as prioridades e definir os projetos, o Instituto realizou um seminário com especialistas, do qual surgiram doze projetos de pesquisa, relativamente independentes entre si, que seriam coordenados por especialistas num período médio de dois anos. Na análise de Castro (1999, “Para tornar viável

o seu trabalho, em vez de começar pelo ensino elementar, partiu pelo ensino médio, de menores dimensões e abrangência, focalizando a escola e seu contexto. Entrando com uma proposta e saindo com outra, Anísio patenteou mais uma vez a sua plasticidade e pragmatismo.” (CASTRO, 1999, p. 06). Percebendo a necessidade de sistematizar a produção destas campanhas e de difundir os conhecimentos produzidos, foi criado, em 1953, o Centro de Documentação Pedagógica, que incluía os programas da CILEME, CALDEME e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Este centro contribuiu decisivamente para a instalação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

1.3.2.1 Os Centros Brasileiros de Pesquisa Educacionais

A instalação de um centro de pesquisa já era planejada por Anísio Teixeira desde sua posse, como registra o primeiro número de *Educação e Ciências Sociais*.

A primeira semente do C.B.P.E. foi lançada no discurso pronunciado por Anísio Teixeira ao empossar-se como Diretor do I.N.E.P. em 1952, no qual, depois de fazer uma análise crítica da situação educacional brasileira, traçou em suas grandes linhas, o escopo dos estudos que deveriam ser feitos como ponto de partida para aquela reforma “que todos anseiam, mas temem”. (EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS, 1956, p. 36)

Nesse mesmo ano o Diretor do Departamento de Educação da UNESCO, Dr. Wiliam Beatty, visitou o Brasil sondando a possibilidade de aqui instalar um centro latino-americano de preparação de educadores rurais e especialistas em educação de base. O projeto não foi realizado por não ter encontrado as condições necessárias. Em reunião com representantes do Ministério da Educação e do Ministério da Agricultura, Anísio Teixeira propôs que a viagem não ficasse reduzida à tal constatação negativa, apresentando a proposta de realizar “[...] um grande ‘survey’ sobre a situação educacional brasileira, feita por especialistas do Brasil e da UNESCO, do qual resultassem elementos sôbre os quais fôsse possível planejar em todos os níveis e graus do ensino, medidas de longo alcance visando à reconstrução educacional do país.” (EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS, 1956, p. 37). Em agosto de 1953, Anísio confiou a Charles Wagley e Carl Withers a redação de um relatório a UNESCO, que já não mais propunha um *survey*, mas apresentava sugestões sobre a organização e as finalidades de uma instituição permanente de pesquisa. Esse relatório serviu de ponto de partida para as ideias apresentadas mais tarde por Oto Klineberg.

Em janeiro de 1954 veio ao Brasil o Dr. Willian Carter, chefe do *UNESCO Exchange of Persons Programe*, para acertar as medidas prática em vista da execução do projeto, agora em definitivo, de instalação de uma instituição permanente, a qual recebeu o nome provisório de *Centro de Altos Estudos Educacionais*. Nessa ocasião, em vista do recrutamento de quadros técnicos a serem enviados pela UNESCO, Anísio Teixeira formulou os objetivos e finalidade da instituição planejada, bem como os meios para realizá-los: pesquisar as condições culturais do Brasil, em suas diversas regiões; formular uma política institucional referente à educação para orientar o desenvolvimento de cada região; pesquisar as condições escolares do país; elaborar planos para a reconstrução educacional de cada região; elaborar livros de apoio aos profissionais da educação; treinar administradores e especialistas em educação.

A assinatura do convênio entre o MEC e a UNESCO, responsável pela assessoria técnica, trouxe ao Brasil o primeiro técnico, Bertram Hutchinson, seguido de Otto Klineberg, que chegou em 1955. Este sugeriu que se mudasse no nome da instituição para *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* e propôs seus objetivos e sua organização, enfatizando a relação entre a pesquisa em ciências sociais e as reformas pedagógicas.

O documento elaborado por Otto Klineberg ficou conhecido por propor, como objetivo do Centro, a realização de um *mapa cultural* e um *mapa educacional* brasileiros. O *mapa cultural* não deveria ser algo estático, mas sim um mapa que representasse o processo dinâmico da evolução social do Brasil. Seria composto pelo “conhecimento completo da cultura brasileira contemporânea, no seu sentido mais amplo, incluindo a vida de família e criação de filhos; atividades econômicas e sociais, o uso do tempo de lazer, atitudes psicológicas, objetivos e ideais, com a devida atenção à herança religiosa e ética do povo” (KLINEBERG, 1955, p. 119). O *mapa educacional* deveria apresentar um “[...] quadro completo e satisfatório do estado atual da educação brasileira, em todos os níveis e em todas as regiões.” (KLINEBERG, 1955, p. 120). Esses mapas deveriam ser comparados e superpostos para que fosse verificado até que ponto a prática educacional correspondia à realidade cultural e social. Dessa forma seria possível atingir o objetivo do CBPE, isto é, “[...] a renovação do sistema educacional brasileiro, baseada nos conhecimentos obtidos sobre a cultura brasileira.” (KLINEBERG, 1955, p. 122).

O terceiro enviado da UNESCO foi Charles Wagley, que junto com Roberto Moreira, deram início à instalação do Centro e a reunir os primeiros pesquisadores¹³. Segundo Corrêa (1988), “Os documentos sobre o Centro se sucederam, as reuniões também, mas alguns estudos concretos começaram a ser feitos mesmo antes de sua criação formal. Pesquisas em andamento incluíam estudos sobre escolas, sobre o aspecto da educação nos estudos de comunidade existentes, e sobre imigrantes, relações étnicas, manifestações religiosas etc.” (CORRÊA, 1988, p. 19). Essas atividades de pesquisa do CBPE tiveram como característica específica a aproximação entre a educação e as ciências sociais, a qual pode ser percebida no título do periódico que o Centro publicou: *Educação e Ciências Sociais*.

Por iniciativa de Anísio Teixeira, reuniu-se no dia 18 de agosto de 1955, um grupo de cientistas sociais e educadores¹⁴ para: “1) discutir um primeiro esboço de plano de trabalho, preparado por J. Roberto Moreira e Wagley e 2) assentar idéias fundamentais sobre os objetivos e a organização do C.B.P.E. e dos Centros Regionais, especialmente de São Paulo.” (EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS, 1955, p. 43). Foram discutidos o documento de Klineberg, o esboço de plano de trabalho elaborado por Moreira e Wagley, um memorando de Hutchinson sobre problemas de pesquisa, e Florestan Fernandes fez uma exposição crítica sobre tais estudos e sobre os objetivos propostos inicialmente por Anísio Teixeira. Assim afirmou Florestan:

A criação de um centro de pesquisas, que pusesse a serviço do Ministério da Educação a investigação científica, racionalmente aproveitada para fins práticos, era algo que se fazia prementemente necessário. Até hoje, o que nos tem faltado, exatamente, no terreno da orientação e da realização das reformas educacionais, é o apoio nos dados da pesquisa científica. Por isso acredito que a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais marca uma data das mais importantes na história do ensino no Brasil; e que ele poderá prestar inestimáveis serviços ao nosso país, na medida em que corresponder efetivamente às necessidades que tornaram obrigatória a sua fundação. (EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS, 1955, p. 45)

A criação oficial do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, aconteceu através do Decreto-Lei nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955.

¹³ Conforme registro do Boletim do CBPE, publicado no primeiro número da Revista EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS (1955), os “primeiros cientistas” a colaborar no Centro eram Josildeth Gomes, Carlo Castaldi, José Bonifácio Rodrigues, Orlando F. de Melo, L. de Castro Faria e L. A. Costa Pinto.

¹⁴ Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, J. Roberto Moreira, Charles Wagley, Mário de Brito, Jaime Abreu, L. de Castro Faria, Antônio Cândido de Melo e Souza, José Bonifácio Rodrigues, Lourival Gomes Machado, Bertram Hutchinson, Florestan Fernandes, Egon Schaden, L. A. Costa e Pinto e o representante da Assistência Técnica da ONU no Brasil, Henri Laurenti.

No mesmo documento foram criados os Centros Regionais de Pesquisa, em Recife, Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo. No início da década de 1960 foram realizados estudos para a criação de mais três centros, em Brasília, Belém e Fortaleza. Estruturado a semelhança do Centro de Documentação Pedagógico da França, o Centro Brasileiro e os Centros Regionais deveriam “[...] dotar o INEP de meios adequados à pesquisa educacional em toda a extensão do território brasileiro, para o melhor cumprimento de seus objetivos fundamentais de estudo e aperfeiçoamento do magistério brasileiro, primário e normal” (BRASIL, *Decreto n. 38.460*). Para cumprir tal meta, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- I - pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o país;
- II - elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país - em cada região - nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adulto;
- III - elaboração de livros de fontes e de textos, de material de ensino e estudos especiais, sobre administração escolar, construção de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, preparo de mestres, etc., a fim de propiciar o aperfeiçoamento do magistério nacional;
- IV - treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação professores de escolas normais e professores primários. (BRASIL, *Decreto n. 38.460*).

Destarte, os Centros Regionais proporcionaram uma ampliação estrutural das ações do INEP, pois os estudos regionais dos problemas educacionais possibilitaram a intervenção nas realidades regionais e até mesmo na política educacional nacional. Sobre a nova configuração que recebeu o INEP neste período, afirma Castro (1999): “A teia multifuncional do INEP se esboçava, pela sua importância estratégica, pela sua competência técnica e pelo valor dos recursos que aplicava.” (CASTRO, 1999, p. 7), no que chama de “mútua potencialização de atividades integradas”, pois o Instituto pesquisava, disseminava a pesquisa, capacitava professores utilizando os resultados das pesquisas e demonstrava as inovações em escolas específicas, ligadas aos Centros. Ainda sobre as estratégias do INEP no período de 1950-60, três merecem destaque segundo Leite Filho e Santos (2006):

- a) A criação de uma rede de Centros Regionais de Pesquisa e de um Centro Nacional de Formação de Professores;
- b) A produção de materiais impressos, oriundos dos Centros Regionais de Pesquisa, e do CBPE;
- c) A criação de Escolas experimentais e o investimento maciço de recursos provenientes do MEC na construção de prédios escolares voltados para a

alocação de classes do ensino primário. (LEITE FILHO; SANTOS, 2006, p. 5.132)

Por meio do CBPE e dos Centros Regionais, Anísio Teixeira reafirmou quatro objetivos, em vista da melhoria quantitativa e qualitativa da educação brasileira: pesquisa das condições culturais escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da nação; elaboração de planos e recomendações tendo em vista a reconstrução educacional do país; elaboração de livros e outros materiais de ensino e prática pedagógica; aperfeiçoamento do pessoal ligado a educação, desde administradores aos professores.

Para Gatti (2001), os Centros Regionais se tornaram “[...] focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos, técnicas de investigação científica em educação, inclusive os de natureza experimental.” (GATTI, 2001, p. 66), favorecendo certa institucionalização da pesquisa, com organização de banco de dados e o início da interação com as universidades, pois muitos pesquisadores também eram professores universitários.

Segundo Gouveia (1971), a partir da criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa, teve início o segundo período da pesquisa educacional no Brasil. As pesquisas do CBPE sobre educação e mobilidade social, sobre relações de raça, processo de socialização, estrutura social da escola, estratificação social, revelam que a ênfase da pesquisa fora deslocada para assuntos de natureza sociológica.

Nesse período, que se prolongou até 1964, produziram-se, sob a responsabilidade de sociólogos e antropólogos, monografias, *surveys* e tentativas de análise macroscópica em que o foco da atenção são as relações entre a escola, ou o sistema escolar e certos aspectos da sociedade local, regional ou nacional. (GOUVEIA, 1971, p. 2-3)

Na análise de Saavedra (1988), sob a direção de Anísio Teixeira, o Instituto identificou-se com seu diretor, o qual

[...] fazia de suas próprias idéias o pequeno pavês do órgão em seu avanço para uma certa independência das amarras do pensamento oficial, mostrando que, de certa maneira, o Instituto se assumia com uma maturidade de instituição cuja finalidade era contribuir efetivamente com as causas sociais da educação. (SAAVEDRA, 1988, p.120)

A etapa da pesquisa sociológica na educação fora inaugurada no INEP com Anísio Teixeira, pois ele acreditava que não era possível fazer educação sem pesquisar em profundidade as necessidades do país e do mercado de trabalho. Apesar desse olhar

sociológico, não houve um trabalho conjunto entre o INEP e as experiências de educação popular que estavam ocorrendo na época. E se isso não ocorreu no período de democratização, tornar-se-ia muito mais difícil no período de ditadura militar que viria em seguida.

1.4 O INEP durante a Ditadura Militar

A influência do regime militar sobre o INEP é assim definido pelo próprio Instituto (INEP. *A trajetória do Inep*): “O Golpe Militar de 64 implantou no País um regime autoritário e inaugurou um período obscurantista que produziram, entre outros retrocessos, um lento e contínuo esvaziamento do Inep.”. O AI-5, em 1968, e o recrudescimento da repressão fecharam os espaços institucionais que ainda restavam para o debate crítico sobre a educação, levando ao completo alijamento do INEP do processo de formulação das políticas educacionais.

Após o golpe, Anísio Teixeira foi afastado da direção do INEP pelo novo regime. “Com a sua ênfase à escola pública e à democratização educacional, ele se situava muito à esquerda para quem se encontrava na área direita conservadora.” (CASTRO, 1999, p. 8), embora também fosse criticado pela esquerda, por suas posições liberais. Seu lugar foi assumido por Carlos Pasquale, que manteve o papel relevante do INEP, através de ações como o Censo Escolar, a regulamentação do salário-educação, o Anuário Brasileiro de Educação e a instituição da Conferência Nacional de Educação. Na análise de Saavedra (1988, p. 69-70) a indicação de Pasquale tinha a intenção de destruir o trabalho de Anísio, pois este era um defensor da educação pública e gratuita, enquanto aquele era ligado ao Sindicato das Escolas Particulares de Ensino Superior e do Ensino Secundário. Entretanto, isso que não aconteceu de imediato, pois ele manteve praticamente a mesma estrutura do CBPE, então o órgão central do Instituto.

Analisando o conteúdo dos dois números da RBEP publicados logo após o golpe de 64, Rothen (2005) destaca as seguintes manifestações, as quais indicam que o INEP se alinhou ao novo regime, ou pelo menos, não se opôs a ele:

[...] o Inep não irá contra as decisões dos governantes militares relativas à ordem pública; não há ruptura da normalidade legal com o golpe; o Inep ainda continua vinculado a Anísio Teixeira; a grande reforma educacional a ser realizada é a universitária; e o Conselho Federal de Educação é o órgão que deve realizar a reforma universitária, com o apoio das pesquisas realizadas pelo Inep. (ROTHEN, 2005, p. 201)

Em 1966, Pasquale assumiu a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, passando a direção do INEP a ser ocupada por Carlos Mascaro, que era funcionário de carreira do Instituto e tinha ligações com Anísio Teixeira. Sob sua direção, o INEP participou do Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções escolares, mediante estudos e treinamento de pessoal e, também participou da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). A gestão de Mascaro foi marcada pela desconfiança por parte dos militares com relação às atividades do INEP, que encontrava apoio no então Ministro da Educação Raimundo Moniz de Aragão. Em abril de 1969, Guido Ivan de Carvalho assumiu a direção do INEP até março de 1970, sendo substituído por Walter de Toledo Piza, que o dirigiu até janeiro de 1972. Este período foi marcado por tentativas, todas sem sucesso, de reestruturação do INEP através de iniciativas de seus diretores. Já Carlos Mascaro havia tentado tornar o Instituto autônomo, com a intenção de fortalecê-lo. Depois, Carvalho, em 1969, buscou transformá-lo em uma fundação. E finalmente, Walter Piza elaborou estudos para sua remodelação, incluindo a extinção dos Centros Regionais. Segundo Saavedra (1988, p. 79), a dificuldade para a reestruturação do Instituto prejudicou suas atividades, pois seus técnicos mais qualificados saíram em busca de melhores salários e não havia possibilidade de novas contratações.

Também foi um período de redimensionamento das ações do Instituto, diante de eventos significativos no contexto educacional. O primeiro fora a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, ainda em 1961, a qual aprofundou o caráter descentralizador proposto na Constituição de 1946. “Já não caberia ao MEC, na nova moldura institucional, construir escolas, capacitar professores e técnicos e realizar outras funções de que, afinal, havia sido encarregado num período de notório centralismo da administração pública nacional.” (CASTRO, 1999, p. 8). Outro evento influenciador foi a Reforma Universitária, de 1968, que associou o ensino, a pesquisa e a extensão; ainda no âmbito universitário, a criação da Pós-graduação, notoriamente em função de atividades de pesquisa, o que minimizou a importância do INEP enquanto instituto de pesquisa. Segundo Saavedra (1988, p. 80), as atividades do Instituto se limitavam aos programas conjuntos com organismos internacionais, às ações de documentação e publicação e resposta aos questionários oriundos de todas as regiões do país e do exterior, fruto do prestígio que o INEP alcançara na década de 1950.

Em janeiro de 1972, assumiu a direção o Cel. Ayrton de Carvalho Mattos, um militar sem vínculo significativo com a educação, com a tarefa de dar nova orientação ao Instituto, pois este era considerado *esquerdista*. No mesmo ano, em 20 de novembro, o Decreto nº

71.407 reestruturou o INEP, que recebeu a denominação de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ficando sujeito a supervisão do Secretário Geral do Ministério da Educação e Cultura, e mantendo a autonomia administrativa e financeira que lhe fora assegurada pelo Decreto nº 66.967, de 1970. Sua finalidade era de, “como órgão central de direção superior, exercer todas as atividades necessárias ao estímulo, coordenação, realização e difusão da pesquisa educacional no País.” (BRASIL, *Decreto n. 71.407*) Verifica-se, pois, uma mudança quanto à sua competência, deixando de ser o órgão responsável por realizar as pesquisas educacionais, para assumir a função primordial de estimular e coordenar a pesquisa, que passara a ser realizada primordialmente nos programas de pós-graduação. Embora o art. 2º do Decreto 71.407 mantivesse o CBPE e os CREP como integrantes da estrutura do INEP, os Centros Regionais começaram a ser extintos ainda em 1972, como o de São Paulo, com a justificativa de que suas atividades tinham sido agregadas às universidades ou às secretarias de educação dos Estados (SAAVEDRA, 1988, p. 84). Desmontada a estrutura de pesquisa, que havia sido constituída por Anísio Teixeira, o INEP reduziu sua atuação a tarefa de financiar as pesquisas e de divulgá-las. Estas atividades foram inseridas em dois programas lançados por Mattos: o *Programa Anísio Teixeira*, voltado para o estudo, levantamento e pesquisas, e o *Programa Lourenço Filho*, destinado a criação de um subsistema de documentação e informação educacional.

Em agosto de 1976, substituindo Francisco Cruz Barbosa, que permaneceu na direção por apenas cinco meses, assumiu o Instituto, Maria Mesquita Siqueira e sob sua direção a sede foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Saavedra (1988) assim testemunha o processo de mudança: “Foi a primeira vez que os funcionários a viram. Não houvera sequer tempo nem oportunidade para um conhecimento do que se fazia no CBPE. Não houve qualquer argumento que modificasse a situação. Era mudar ou sair, simplesmente.” (SAAVEDRA, 1988, p. 132) A mudança gerou a redução do número de funcionários, bem como de seu acervo bibliográfico, já que a sua biblioteca foi doada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

No ano seguinte, com o Decreto nº 79.809, de 14 de junho, foi extinto o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, considerado o órgão pensante do Instituto, com a justificativa de que não era mais necessário um órgão responsável pela pesquisa, visto que esta fora assumida pelas universidades. O mesmo decreto definiu as competências do INEP:

I - Coordenar a pesquisa educacional no País, estabelecendo, anualmente, em consonância com as entidades interessadas, um programa de estudos,

pesquisas e experimentação de âmbito nacional, complementando com a manutenção de um fluxo permanente de informações;

II - estimular a pesquisa educacional no País, mediante apoio financeiro a entidades que tiverem seus projetos incluídos no programa anual, prestar assistência técnica para elaboração e ou desenvolvimento de projetos e colaborar no preparo de recursos humanos;

III - realizar pesquisas educacionais básicas e aplicadas constantes no programa anual;

IV - difundir trabalhos desenvolvidos pelo órgão, bem como trabalhos de outras fontes, que contribuam para o aprimoramento da educação nacional;

V - operar e manter um sistema de documentação e informações educacionais que apoie a realização de estudos, pesquisas e experimentação e possibilite ao INEP exercer sua função de órgão coordenador da pesquisa educacional no País. (BRASIL, *Decreto n. 79.809*)

Embora o texto mantenha a tríplice função do Instituto, presente desde sua fundação, de estudo, documentação e divulgação de dados, percebe-se a mudança de direção quanto a pesquisa propriamente dita, como já fora indicada pelo Decreto nº 71.407. A sua função é de coordenar, estimular e difundir a pesquisa, que agora é realizada por “entidades interessadas”. A realização de pesquisas é reduzida a “pesquisas básicas e aplicadas”.

Em março de 1979, Letícia Maria Santos de Faria, técnica de carreira do Instituto, assume a direção, dando ênfase no aperfeiçoamento do pessoal. Sob a direção de Hécio Ulhôa, a partir de 1981, o INEP assume uma postura de mediação entre o MEC e a comunidade acadêmica, seja pela colaboração de acadêmicos no Instituto, seja pela definição das linhas de pesquisa.

[...] a linha de Fomento, destinada ao apoio técnico-financeiro a projetos encaminhados por instituições, fortalecendo a demanda espontânea de fora para dentro, ou seja, apoiando a diagnose feita pelos próprios pesquisadores das necessidades do estudo científico das questões educacionais; a linha de Demanda, voltada para dentro do MEC, isto é, para o atendimento às solicitações das Secretarias-fim no sentido de oferecer o conhecimento da realidade educacional. Essa “linha” caracterizaria a mediação do INEP entre o MEC e a comunidade educacional. (SAAVEDRA, 1988, p. 103-104)

Também as atividades de documentação foram aprimoradas com a reorganização do sistema de documentação histórica do Instituto e, especialmente, com criação do Sistema de Informações Bibliográficas em Educação, Cultura e Desporto (SIBE), operado por meio de uma rede de bibliotecas e centros de documentação, tendo como núcleo central o Centro de Informações Bibliográficas do MEC (CIBEC). Quanto às publicações, além da continuidade da RBEP, passaram a ser publicados dois novos periódicos: a revista *Em Aberto* e o

Informativo, tendo este a função de divulgar as realizações do Inep e a revista, o objetivo refletir e debater temas educacionais sob diferentes pontos de vista.

Em abril de 1983, a direção do Instituto é assumida por Lena Castello Branco Ferreira Costa, que relança a RBEP, com nova estrutura, a qual representou continuidade e mudança, pois “manteve o compromisso de contribuir para o aperfeiçoamento da educação, mas adotando, para este fim, uma postura de cooperação com os outros bons periódicos surgidos nas últimas décadas” (SAAVEDRA, 1988, p. 107). Com a reestruturação da RBEP, ela passou a ter “o duplo papel de ser um veículo do debate dos interessados sobre questões educacionais e de divulgação das políticas, projetos e idéias do MEC.” (ROTHEN, 2005, p. 215)

1.5 O INEP no período da redemocratização.

Ao assumir a direção, em 1985, Vanilda Paiva promoveu um seminário para avaliar e propor a linha de atuação do Instituto. Os participantes, em suas contribuições registradas na RBEP, constataram que a atividade de pesquisa no INEP sofreu um declínio até o seu congelamento. Segundo Maria Laís M. Guidi:

A prática de pesquisa no INEP foi substituída por uma política de financiamento de projetos de pesquisa e experimentações educacionais que seriam desenvolvidos por outras entidades, em sua maioria universidades com pós-graduação, com a alegação de que “o lugar da pesquisa é na Universidade. (LINHAS, 1984, p. 310)

Em sua fala, Vanilda indicou como proposta de atuação para o Instituto a retomada e a independência das pesquisas, revelando a continuidade do tripé pesquisa, documentação e disseminação da informação.

[...] acredito que, sem deixar de atender as solicitações de apoio e financiamento de pesquisas propostas por pesquisadores individuais e por instituições, o INEP deverá retomar uma de suas funções tradicionais, ou seja, a realização, com mais intensidade e independência do que no passado, ou pelo menos no passado presente, das pesquisas que a própria Instituição definir como pertinentes. (LINHAS, 1984, p. 306)

Ainda na Nova República, o INEP deixou de ser um órgão de fomento à pesquisa, retomando sua função básica de oferecer suporte e assessoramento às decisões do Ministério da Educação. Nesse período, foram seus diretores, Pedro Demo e depois, Manuel Marcos

Maciel Formiga. Durante o governo Collor, o INEP quase foi extinto pela reforma administrativa, em março de 1990, sendo sua extinção impedida pelo Congresso, graças à mobilização da comunidade educacional. Passou então por outro processo de reestruturação e redefinição de suas funções, centrada em dois objetivos:

[...] reorientação das políticas de apoio a pesquisas educacionais, buscando melhorar sua performance no cumprimento das funções de suporte à tomada de decisões em políticas educacionais; reforço do processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias de modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações. (INEP, História..., 2010)

Em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a direção é assumida por Maria Helena Guimarães Castro, sendo substituída, no ano seguinte por Og Roberto Dória. A aprovação da nova LDB, em 1996, redefiniu as competências dos governos federal, estadual e municipal, descentralizando a gestão da educação e fortalecendo o papel do Ministério da Educação como formulador e coordenador das políticas educacionais. Outro aspecto foi a exigência de um processo nacional de avaliação, tanto do rendimento escolar quanto dos estabelecimentos de ensino. Para a concretização de tais projetos, em 1995 foi criada a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE), para “[...] fortalecer a área de produção e disseminação de estatísticas e informações educacionais na estrutura do ministério que se encontrava desprestigiada.” (CASTRO, 2000, p. 122-123). No ano seguinte, o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC), que fora criado em 1937 e era um órgão ligado ao Poder Executivo, com a função de realizar levantamentos estatísticos sobre a educação no país foi incorporado à SEDIE. Ainda em 1997, a Medida Provisória n. 1.568, que foi aprovada pelo Congresso como Lei nº 9.448, transformou o INEP em Autarquia Federal, vinculada ao então Ministério da Educação e do Desporto, integrando à sua estrutura a SEDIE. O INEP passou, pois, a ter as seguintes finalidades:

- I- organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;

- V - subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral. (BRASIL, *Lei n. 9.448*)

Nessa nova configuração, o INEP assumiu a responsabilidade de organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais e também de desenvolver e coordenar os sistemas e projetos de avaliação da educação, em todos os seus níveis e modalidades, exceto da pós-graduação, atribuída à CAPES. As informações divulgadas pelo Instituto tornaram-se referências básicas para os programas educacionais de apoio do governo federal aos estados e municípios.

A realização regular e periódica de levantamentos censitários e de avaliações nacionais – apoiados no uso intensivo das novas tecnologias de informação – passou a fazer parte do repertório das políticas nacionais de educação, convertendo-se num dos principais mecanismos utilizados pelo governo federal para induzir mudanças nos sistemas de ensino e apoiar o aprimoramento da gestão educacional, em todos os níveis administrativos e de ensino. (INEP, *A trajetória...*, 2010).

Com a reformulação, Maria Helena G. Castro reassumiu a presidência do Instituto. Em agosto de 2001, a Lei n. 10.269, alterou o nome do Instituto para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, conservando a sigla INEP.

Sobre a função atual do Instituto afirma Castro (1999) que, embora empreendendo atividades parcialmente diferentes das que propuseram seus primeiros mentores, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, ele continua fazendo e disseminando a pesquisa em vista da melhoria da educação brasileira.

Assim, o Inep continua a produzir pesquisas, não aquelas que a educação superior pode e deve fazer, mas aquelas que obedecem, inclusive, a mandato legal, aprofundando a análise e disseminando os seus resultados não só por meio da linha editorial, mas também pela via eletrônica, como permitem e requerem os novos tempos.” (CASTRO, 1999, p. 12)

2. A DITADURA MILITAR E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

É consenso nos estudos sobre a pesquisa educacional brasileira considerar a institucionalização da pós-graduação como um marco fundamental no desenvolvimento dos estudos sobre a educação, pois se tornou o lócus privilegiado para tais pesquisas. Criada no auge da ditadura militar com o objetivo de incrementar o processo de desenvolvimento nacional, a pós-graduação brasileira foi gerada a partir de duas matrizes diferentes: a europeia e a norte-americana. Ampliando seu horizonte de resultados, a pesquisa na pós-graduação abriu-se como espaço de crítica social e de debate sobre os caminhos da educação brasileira

2.1 A revolução repressiva e a luta pelos direitos humanos

A ditadura, instaurada em 31 de março de 1964, pela aliança da burguesia industrial com os militares, deu continuidade à implantação do capitalismo no Brasil, rejeitando a ideologia do nacional-populismo e justificando-se, dentro do contexto da Guerra Fria, como baluarte dos valores ameaçados pelo comunismo. Segundo Ferreira e Bittar (2006), o período histórico iniciado em 1964 e que dura até 1985 “[...] corresponde ao processo societário no qual o Estado brasileiro, numa ação política de cima para baixo, concluiu o ciclo da revolução burguesa autoritária iniciado em 1930.” (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 75).

Hobsbawm (2009) compreende a tomada de poder pelos militares como parte de uma onda de regimes militares direitistas que inundou a América do Sul na década de 1960, numa franca oposição, não a rebeldes armados, mas a regimes populistas, os quais se sustentavam com o apoio dos trabalhadores e dos pobres. Assim, no Brasil, o golpe de 1964 teve como adversário “[...] os herdeiros do grande líder populista brasileiro Getúlio Vargas (1883-1954), que se deslocavam para a esquerda no início da década de 1960 e ofereciam democratização, reforma agrária e ceticismo em relação à política americana.” (HOBSBAWM, 2009, p. 429). A resistência oferecida pela guerrilha, no final daquela década, proporcionou uma desculpa para acentuar a repressão, mas não se constituía o motivo do golpe.

Na análise de Dreifuss (1987) o ocorrido em 31 de março de 1964 não foi um mero golpe militar, mas um movimento civil-militar. Nesse sentido, defende que os membros do complexo IPES/IBAD participaram diretamente na maior parte dos planejamentos secretos para derrubar o governo de João Goulart e tiveram presença ativa nas questões de muitas facções militares. Aliada ao grupo de “linha dura” da ESG, essa elite orgânica do complexo IPES/IBAD havia ajudado a “[...] conduzir o Estado brasileiro para uma situação em que uma

intervenção protobonapartista pelas Forças Armadas poderia ser encarada por um grande número de militares como uma solução adequada para as contradições da sociedade e do governo brasileiros.” (DREIFUSS, 1987, p. 397).

Alves (1985) categoriza os 21 anos de ditadura militar como a institucionalização do Estado de Segurança Nacional¹⁵, que pode ser dividido em três períodos: os governos Castelo Branco e Costa e Silva, alicerçando tal Estado, especialmente na Constituição autoritária de 1967, o período de 1969 a 1973, marcado pelo modelo econômico e pelo aparato repressivo, e os governos Geisel e Figueiredo, que “[...] concentraram-se em estruturas mais permanentes e flexíveis para a institucionalização do Estado a longo prazo.” (ALVES, 1985, p. 185).

2.1.1 A imposição dos Atos Institucionais

O novo regime mudou as instituições do país através dos Atos Institucionais (AI). O AI-1, de 09/04/64, assim definiu o novo regime: “A revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte. Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e mais radical do Poder Constituinte. Assim, *a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma.*” (BRASIL, *Ato Institucional n. 1* – grifo nosso) Em seus artigos, reforçou o Poder Executivo e reduziu a ação do Congresso, com a aprovação de projetos por *decurso de prazo*, suspensão da imunidade parlamentar e a instalação dos Inquéritos Policial-Militares (IPMs). Dessa forma conseguiu neutralizar a força estudantil, as Ligas Camponesas e os sindicatos e federações de trabalhadores, e também cassar o mandato de parlamentares e governadores. Estabeleceu a eleição do presidente da República por votação indireta do Congresso Nacional, sendo eleito em 15 de abril de 1964, o Gal. Humberto Castelo Branco, o qual assumiu a meta de instituir uma *democracia restringida* e modernizar o sistema econômico capitalista.

Nas eleições de 1965, a oposição venceu em Estados importantes, alarmando os militares e fazendo com que a ala da *linha dura* exigisse a implantação de um regime autoritário. Castelo baixou então, o AI-2 em outubro de 1965, determinando que a eleição para presidente e vice-presidente da República seria realizada pela maioria absoluta do Congresso Nacional, em votação nominal. Também autorizou o Presidente a baixar decretos-

¹⁵ A Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento foi formulada pela Escola Superior de Guerra (ESG), com a colaboração do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Segundo Alves: “Trata-se de abrangente corpo teórico constituído de elementos ideológicos e de diretrizes para infiltração, coleta de informações e planejamento político-econômico de programas governamentais” (ALVES, 1985, p. 35)

leis em matéria de segurança nacional e reduziu os partidos políticos a Arena (Aliança Renovadora Nacional), que agrupava os partidários do governo e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), que reunia a oposição.

O AI-4 definiu as condições de elaboração da nova Constituição, aprovada em 1967, que incorporou as medidas dos Atos Institucionais, passando a legitimar os fundamentos no regime ditatorial, especialmente em matéria de segurança nacional.¹⁶ Nessa área, já havia sido criado, em junho de 1964, o Serviço Nacional de Informações (SNI)¹⁷, idealizado e comandado pelo Gal. Golbery do Couto e Silva, que se tornou um centro de poder, adquirindo, na prática, autonomia em questões de segurança nacional.

O Gal. Artur da Costa e Silva, escolhido em 1967, concentrava as esperanças da *linha dura* e dos nacionalistas autoritários das Forças Armadas, que não aceitavam a política castelista de aproximação com os Estados Unidos. Nesse período, a mobilização pela redemocratização do país que vinha sendo articulada por membros da Igreja Católica, dos estudantes e da Frente Ampla teve seu ápice na *Passeata dos 100 mil*, em junho de 1968; outro foco de resistência foram as greves operárias de Contagem e Osasco, esta influenciada por grupos de esquerda que defendiam a luta armada contra o regime militar, como a Aliança de Libertação Nacional (ALN), formada pelo comunista Marighela, e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR). As ações desses grupos, como a bomba colocada no Consulado Americano em São Paulo e as *expropriações*, ou seja, assaltos para reunir fundos, serviram de pretexto para reforçar a linha dura. Mas o fim da liberalização restrita foi desencadeado pelo discurso proferido no Congresso pelo deputado Márcio Moreira Alves, aparentemente um fato sem expressão, mas que foi considerado ofensivo às Forças Armadas. Como o Congresso negou-se a suspender as imunidades parlamentares do deputado, Costa e Silva baixou o AI-5 em 13 de setembro de 1968, fechando o Congresso.

“O AI-5 foi o instrumento de uma revolução dentro da revolução ou, se quiserem, de uma contra-revolução dentro da contra-revolução.” (FAUSTO, 1996, p. 480). Representou, na análise de Alves (1985), o terceiro ciclo de repressão; o primeiro, na época do golpe, perseguiu políticos ligados aos governos populistas anteriores, o segundo, com o AI-2, atingiu a burocracia estatal, e o terceiro ciclo, com o AI-5, “[...] caracterizou-se por amplos expurgos em órgãos políticos representativos, universidades, redes de informação e no aparato

¹⁶ A questão da Segurança Nacional, que na Constituição de 1946 referia-se à agressão externa, adequou-se à teoria da guerra psicológica e do inimigo interno, definindo como ameaça antes as fronteiras ideológicas do que as fronteiras territoriais. (ALVES, 1985, p. 108)

¹⁷ O SNI foi criado como órgão de assessoramento do Executivo, com o objetivo de “superintender e coordenar, em todo o território nacional, as atividades de informação e contra informação, em particular as que interessem à Segurança Nacional” (BRASIL, *Lei n. 4.341*)

burocrático do Estado, acompanhados de manobras militares em larga escala, com indiscriminado emprego da violência contra todas as classes.” (ALVES, 1985, p. 141). O preâmbulo do AI-5 assim o justifica:

[...] dar ao País um regime que, atendendo às exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na *liberdade*, no *respeito à dignidade da pessoa humana*, no combate à subversão e às *ideologias contrárias às tradições de nosso povo*, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil. (BRASIL, *Ato Institucional n. 5 – grifos nossos*)

O núcleo militar no poder concentrou-se na chamada *comunidade de informações*, num novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e de expurgos no funcionalismo, censura aos meios de comunicação e a tortura. Esta passou a fazer parte integrante dos métodos de governo, que assumia feições de uma ditadura brutal. Essas ações reforçaram a tese dos grupos de luta armada, cujas ações se multiplicaram a partir de 1969, chegando a sequestrar membros do corpo diplomático estrangeiro para trocá-los por prisioneiros políticos.

Em 1969, com a doença de Costa e Silva, os ministros militares formaram uma Junta Militar, impedindo a posse constitucional do vice-presidente Pedro Aleixo. Em outubro de 1969, a Junta Militar declarou vagos os cargos de presidente e vice-presidente, sendo escolhido para presidente, pelo Alto Comando das Forças Armadas, o Gal. Emilio Garrastazu Médici. Sem gosto pelo poder, delegou a seus ministros o exercício do governo. “Daí resultou o paradoxo de um comando presidencial dividido, em um dos períodos mais repressivos, se não o mais repressivo, da história brasileira.” (FAUSTO, 1996, p. 483)

O órgão mais em evidência como responsável pela utilização da tortura até então era o Centro de Informações da Marinha (Cenimar). Em 1969 surgiu em São Paulo, vinculada ao II Exército, a *Operação Bandeirantes*, que deu lugar ao *Destacamento de Operações e Informações* e ao *Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI)*, os quais estenderam sua ação a vários Estados e foram os principais centros de tortura do regime militar. A eficácia da repressão e o isolamento frente a massa da população fez com que os grupos armados urbanos praticamente desaparecessem. A oposição legal chegou a seu nível mais baixo, com ampla vitória da Arena nas eleições legislativas de 1970. Isso porque o governo Médici:

“Distinguiu claramente entre um setor significativo mas minoritário da sociedade, adversário do regime, e a massa da população que vivia um dia-a-dia de alguma esperança nesses anos de prosperidade econômica. A repressão acabou com o primeiro setor, enquanto a propaganda encarregou-se de, pelo menos, neutralizar o segundo.” (FAUSTO, 1996, p. 484)

A expressão mais explícita da repressão que atingiu a educação foi o Decreto-Lei 477, de fevereiro de 1969¹⁸, que definia como sendo infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino, entre outras, as seguintes: aliciar à deflagração ou participar de movimento visando à paralisação de atividade escolar; atentar contra pessoas ou bens, dentro ou fora de estabelecimentos de ensino; organizar ou participar de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados; confeccionar, guardar ou distribuir material subversivo. A punição para professores e funcionários era a demissão e a proibição de nova nomeação por cinco anos e para alunos era o desligamento do curso e a proibição de nova matrícula por três anos (BRASIL, *Decreto-Lei n. 477*).

2.1.2 A oposição ao regime ditatorial e a abertura política

Devido a uma emenda constitucional, o Gal. Ernesto Geisel foi eleito em 1974 pelo Colégio Eleitoral, formado por membros do Congresso e delegados das Assembleias Legislativas dos Estados. O MDB lançou a candidatura simbólica de Ulysses Guimarães, como forma de denunciar as eleições indiretas, a supressão das liberdades e a concentração de renda. O governo Geisel é associado ao início da abertura política, lenta, gradual e segura. A liberalização do regime, chamada a princípio de *distensão* seguiu com avanços e recuos.

De um lado, Geisel sofria pressões da linha dura, que mantinha muito de sua força. De outro, ele mesmo desejava controlar a abertura, no caminho de uma indefinida democracia conservadora, evitando que a oposição chegasse muito cedo ao poder. Assim, a abertura foi lenta, gradual e insegura, pois a linha dura se manteve como uma contínua ameaça de retrocesso até o fim do governo Figueiredo. (FAUSTO, 1996, p. 489-490)

A oposição ao regime acentuou-se com a morte do jornalista Vladimir Herzog, em 1975, no DOI-CODI e também do metalúrgico Manoel Fiel Filho, mobilizando a classe média, liderados pela CNBB e pela OAB. A partir de 1978, a discussão sobre a restauração das liberdades públicas, realizada pelo governo, líderes da oposição e da Igreja, levou à

¹⁸ Tal decreto somente foi revogado em 1979.

revogação do AI-5 em 1979, restaurando os direitos de manifestação, a liberdade de imprensa e a independência do Congresso. Na década de 1970 também o sindicalismo adquiriu novas feições, com a atuação de lideranças operárias ligadas à Igreja e de advogados sindicais, especialmente o Sindicato dos Metalúrgicos, no qual se destacou a figura de Luís Inácio da Silva (Lula).

O regime militar tentava manter-se no poder modificando a legislação eleitoral. Nas eleições de 1976, a Lei Falcão barrou o acesso dos candidatos ao rádio e à televisão. Mesmo assim o MDB teve expressiva vitória nas cidades mais expressivas. Em 1977, o chamado “Pacote de abril”, colocou o Congresso em recesso, criou a figura do *senador biônico* e aumentou o mandato presidencial para seis anos. O MDB tornou-se o canal político de rejeição ao regime, integrando desde liberais até socialistas, tendo nestes a ponte com a população. Nas eleições de 1978, apesar da vitória expressiva em muitos Estados o MDB não conquistou a maioria no Congresso.

Geisel conseguir fazer o seu sucessor, general João Batista Figueiredo, chefe do SNI, derrotando a chapa do MDB. Apesar de chefe de um órgão repressivo, Figueiredo continuou o processo de abertura, mesmo diante do aprofundamento da crise econômica. Em 1979, a lei da Anistia, de caráter irrestrito, possibilitou a volta dos exilados políticos, mas também beneficiou os responsáveis pela tortura. A linha-dura ainda tentava impedir a abertura, com atos criminosos, como o caso Rio-Centro, em 1981. Com a Nova Lei Orgânica dos Partidos, de 1979, a Arena transformou-se em PDS e o MDB em PMDB, além de surgirem novos partidos, como o Partido dos Trabalhadores (PT). Nas eleições de 1982, o governo obteve maioria no Senado e a oposição, liderada pelo MDB, na Câmara; na eleição para governador, a primeira pelo voto direto desde 1965, a oposição conquistou estados importantes.

A partir de 1983, o PT liderou uma campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República, reunindo milhões de pessoas, em comícios em todo o país. “A campanha das ‘diretas já’ expressava ao mesmo tempo a vitalidade da manifestação popular e a dificuldade dos partidos para exprimir reivindicações.” (FAUSTO, 1996, p. 509). Porém, a chamada Emenda Dante de Oliveira não foi aprovada, e em 1984, o Colégio Eleitoral tornou-se o foco da luta política, levando à derrota do governo, com a eleição de Tancredo Neves. Era o fim do regime militar.

2.2 O projeto de desenvolvimento econômico e a produção do conhecimento.

Durante o período em que, politicamente, o país vivia um dos seus momentos de maior repressão, na área econômica o governo conseguia bons resultados, encontrando nisso uma forma de auto justificar-se, revelando clara correlação entre o regime ditatorial e os avanços econômicos. Segundo Ianni: “[...] a política econômica adotada pelos governos militares beneficiou-se bastante da hegemonia do Executivo. É óbvio que essa condição política conferiu possibilidades extraordinárias à formulação e execução das diretrizes econômicas dos referidos governos.” (IANNI, 1991, p. 231).

A situação econômica no início do governo Castelo Branco apresentava taxas de inflação entre 80% e 100% ao ano e o Produto Interno Bruto (PIB) caminhando para a estagnação. Com a meta de modernizar o sistema econômico capitalista foi lançado, em agosto de 1964, o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), que tinha como objetivos acelerar o ritmo do desenvolvimento econômico, conter o processo inflacionário, atenuar os desníveis econômicos setoriais e regionais e com isso diminuir as tensões provocadas pelos desequilíbrios sociais, aumento do emprego via política de investimentos e corrigir a tendência a déficits do balanço de pagamentos. Enfim, “[...] o PAEG propunha uma política de incentivos à exportação, uma opção pela internacionalização da economia, abrindo-a ao capital estrangeiro, promovendo a integração com os centros financeiros internacionais e o explícito alinhamento com o sistema norte-americano da Aliança para o Progresso.” (RESENDE, 1982, p. 774) Por sua vez, os trabalhadores foram afetados pelo fim da estabilidade no emprego, pela compressão dos salários, pelo cerceamento ao direito de greve e por medidas que facilitaram a rotatividade da mão de obra.

O PAEG alcançou seus objetivos, reduzindo o déficit público anual de 4,2% do PIB em 1963 para 3,2% em 1964, com queda da inflação, a volta do crescimento do PIB e a solução do problema da dívida externa com a ajuda do FMI e do governo americano. Na análise de Pastore e Pinotti (2010), o PAEG foi ao mesmo tempo um plano de sucesso e gerou novas forças propagadoras da inflação:

Seus sucessos estão no campo das reformas: a reforma tributária; a reforma bancária com a criação do Banco Central; a indexação e ativos financeiros, que restaurou a intermediação financeira. Mas aquele plano também plantou as sementes de sua destruição. O gradualismo e a indexação rapidamente degeneraram em uma tentativa de "conviver com a inflação", o que recriou a inflação. (PASTORE; PINOTTI, 2010, p. 55)

Aproveitando os resultados do PAEG e a excepcional condição de hegemonia política do Executivo, os técnicos do governo idealizaram o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, visando estabelecer as principais diretrizes da política de desenvolvimento econômico para o período 1967-1976. Apesar de seu caráter ambicioso não foi implementado, pois “[...] não passou de um conjunto de estudos, relatórios e recomendações. A despeito do interesse revelado pelo Governo e do empenho dos economistas e técnicos que se dedicaram à elaboração dos vários diagnósticos e prognósticos, ele não subsistiu no governo seguinte [...]; foi arquivado ‘sob uma capa de silêncio’.” (IANNI, 1991, p. 241-42). Serviu, contudo, de base para o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED), formulado para o período de 1968 a 1970, já no governo Costa e Silva.

Costa e Silva, no início de sua gestão, propusera “humanizar a revolução”, abrandando as perdas econômicas sofridas pelos assalariados no governo Castelo Branco. Entretanto, segundo Ianni (1991, p. 243ss), na prática, a política econômica durante seu governo foi uma continuidade das diretrizes em execução no governo anterior. O PED, sem rejeitar os investimentos estrangeiros, afirmava a necessidade da participação do setor estatal no preenchimento dos chamados *espaços vazios* da economia, de modo a não permitir a consolidação do capital estrangeiro em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento, inclusive com uma avaliação setorial de novas oportunidades de substituição de importações. Nesse sentido, foi complementado por planos regionais, como o *Programa de Integração Nacional*, voltado para o Nordeste e a Amazônia, entre outros.

2.2.1 O milagre econômico brasileiro

A partir de 1968 o governo passou a incentivar o crescimento econômico, com a expansão do crédito e controles de preços para refrear a inflação. Teve início uma forte recuperação industrial, liderada pelas indústrias automobilísticas, de produtos químicos e de material elétrico; a construção civil expandiu com os recursos do Banco Nacional de Habitação (BNH). Em 1968 e 1969 o país cresceu em ritmo impressionante, de 11,2% e 10% do PIB, chegando a 13% em 1973. Começava assim o período do chamado *milagre econômico*, que se estendeu até 1973.

Na análise de Andrade (2002, p. 23-24), o *milagre* foi o resultado de uma série de medidas: uma política de arrocho salarial, com perda salarial frente à inflação, mantida via repressão às greves e à ação sindical; o estímulo às exportações através de incentivos fiscais, de crédito e cambiais; as reformas do sistema fiscal, visando aumento de arrecadação e do

sistema financeiro, com destaque para a introdução da correção monetária; e a eliminação de subsídios aos serviços públicos. Segundo Macarini (2005):

Esse projeto nacional aflorou numa conjuntura duplamente favorável – ascenso cíclico, no plano doméstico, e um cenário externo de expansão do comércio e do movimento de capitais – possibilitando, assim, desfrutar a evidência de uma economia que crescia na velocidade compatível com as ambições alimentadas pelo regime. (MACARINI, 2005, p. 89).

Havia, pois, em termos de economia mundial, uma ampla disponibilidade de recursos para empréstimo aos países em desenvolvimento. Internamente verificou-se o crescimento de investimento de capital estrangeiro, especialmente na indústria automobilística e grande expansão do comércio exterior, com ampliação de importação dos bens necessários ao crescimento econômico e diversificação das exportações, deixando de ser o café o principal produto exportado.

A vulnerabilidade do *milagre*, segundo Fausto (1996, p. 486), foi a excessiva dependência do sistema financeiro e do comércio internacional, principalmente o petróleo. Seus aspectos negativos refletiram na área social, na qual a política econômica privilegiou a acumulação de capitais, favorecendo as classes de renda alta e média, e comprimindo os salários dos trabalhadores de baixa qualificação. O impacto social da concentração de renda, entretanto, foi atenuado pelo aumento da oferta de emprego, o qual permitiu que o número de pessoas que trabalhavam aumentasse significativamente. Outro aspecto negativo foi a desproporção entre o avanço econômico e o retardamento e até o abandono dos programas sociais pelo Estado, tornando o Brasil um país destacado por seu potencial industrial e ao mesmo tempo, pelos baixos indicadores de saúde, educação e habitação.

Em outubro de 1970, ainda na euforia do *milagre*, o ministério do Planejamento divulgou o chamado Programa de Metas e Bases para a Ação do Governo para o período 1970-1973, tendo como objetivo básico,

[...] o ingresso do Brasil no mundo desenvolvido até o final do século, estando nele definidas quatro áreas prioritárias: (a) educação, saúde e saneamento; (b) agricultura e abastecimento; (c) desenvolvimento científico e tecnológico; (d) fortalecimento do poder de competição da indústria nacional. (ALMEIDA, 2004, p. 20)

Também tinha a função de servir de base para um plano nacional de desenvolvimento, o que veio a se realizar com o I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND), elaborado para o período de 1972 a 1974 e direcionado para grandes projetos de integração nacional. O I

PND oficializou ambiciosamente o conceito de *modelo brasileiro de desenvolvimento*, enquanto modo brasileiro de organizar o Estado e de moldar as instituições para transformar o Brasil em nação desenvolvida. O objetivo do Plano era de criar uma economia moderna e competitiva e realizar uma democracia econômica, social, racial e política. Para tal era necessária a influência crescente do governo, incorporando os modernos instrumentos das *economias desenvolvidas*. O governo Médici, como o de Castello Branco, buscava amenizar as contradições sociais utilizando a força do Poder Executivo para executar a política econômica governamental sem obstáculos. “Mais uma vez, a política econômica governamental aparecia como elemento essencial das relações econômicas e políticas entre as classes sociais. E a ação estatal destinava-se a propiciar condições favoráveis ao florescimento do setor privado.” (IANNI, 1991, p. 251)

Por causa da tecnocracia vigente durante o governo militar, o planejamento da educação foi transferido das mãos dos educadores para os tecnocratas¹⁹. Nessa perspectiva, as propostas para a educação eram decorrência do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) em vigor, e eram denominadas como Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC). Assim, na vigência do I PND foi elaborado o I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (I PBDCT), para os anos de 1973 e 1974. Em estreita concordância com as propostas do I PND, o I PBDCT buscava definir as diretrizes necessárias para alavancar o desenvolvimento científico e tecnológico do país. A política científica e tecnológica a ser implantada deveria, entre outros aspectos: favorecer o desenvolvimento de novas tecnologias; estimular as empresas nacionais para que absorvessem esses avanços tecnológicos, tornando-se mais competitivas; consolidar a infraestrutura da pesquisa científica e tecnológica; favorecer a integração da indústria com a universidade, promovendo a pesquisa.

O II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), elaborado no governo Geisel, para o período de 1974 a 1979, estimulou o crescimento das indústrias de base e buscou a autonomia quanto a insumos básicos e energia. Para fazer frente à crise do petróleo, o Brasil buscava alternativas no programa do álcool e na construção de hidrelétricas, como a Itaipu, além de investir na energia nuclear. Segundo Lopes (1990), a implementação do II PND foi obstaculizada pela dificuldade de adaptação da economia frente à crise do petróleo.

Na vigência do II PND foi elaborado o II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT). Elaborado pela Secretaria de Planejamento da Presidência da

¹⁹ Dreifuss (1987) considera errôneo atribuir o rótulo de tecnocratas aos civis que ocuparam cargos no governo pós-1964. “Um exame mais cuidadoso desses civis indica que a maioria esmagadora dos principais técnicos em cargos burocráticos deveria (em decorrência de suas fortes ligações industriais e bancárias) ser chamada mais precisamente de empresários ou, na melhor das hipóteses, de tecno-empresários.” (DREIFUSS, 1987, p. 417)

República, com assessoria técnica do CNPq, vigorou no período de 1976 a 1977, e adequava o planejamento do desenvolvimento científico e tecnológico de modo que este contribuísse para a concretização do II PND. Segundo Salles Filho (2003), essa relação era de mão única, de submissão da ciência e tecnologia à política de desenvolvimento.

O II PBDCT, diferentemente do primeiro, foi um plano de desenvolvimento tecnológico, no qual o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT) deveria operar para as políticas industrial e agrícola. Todas as instituições assumiram, no Plano, um caráter funcional para o PND. O lado pesquisa científica perdeu importância em relação ao I PBDCT. (SALLES FILHO, 2003, p. 180-181)

Ao abordar a questão dos recursos humanos para a ciência e a tecnologia, o II PBDCT, destaca a necessidade de, sem descuidar da formação de quadros técnicos nos níveis médio e superior, dar ênfase para a pós-graduação. Para isso, propõe a execução do Plano Nacional de pós-graduação²⁰, conjugada com a atuação do CNPq, visando integrar a pós-graduação e a pesquisa, dentro da universidade, em vista da preparação dos recursos humanos para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

O último plano do governo militar foi o III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND), que vigorou nos anos 1979 a 1985, durante o governo Figueiredo. Foi também o Plano que encerrou o ciclo de planejamento econômico, que existia no país desde 1949, sendo sucedido por planos de estabilização da economia. O III PND foi caracterizado pela descontinuidade, por causa da crise econômica que havia no país e, segundo Lopes (1990) foi preparado, aprovado e publicado apenas em cumprimento de uma determinação legal. Estando sob a orientação do então Ministro Delfim Neto, o qual não via qualquer utilidade prática no processo de planejamento, o plano foi relegado ao esquecimento, sem ser devidamente implementado.

O desdobramento do tópico “Ciência e Tecnologia” do III PND deu origem ao III PBDCT, com vigência prevista para os anos de 1980 a 1985. O III PBDCT “[...] foi elaborado sob a forma de um documento de diretrizes de política, a partir de proposta preliminar, preparada pelas unidades técnicas do CNPq, com o apoio de representantes das entidades governamentais e consultores.” (CNPq, Principais realizações em 1980). Para Ianni (1980) o III PBDCT se destinava a aperfeiçoar as estruturas de dominação econômica e política que predominavam no país desde 1964, pois todas as suas propostas eram orientadas, de forma

²⁰ O I Plano Nacional de Pós-Graduação foi aprovado em 11 de novembro de 1974 com previsão para vigorar até 1979, mas somente foi substituído pelo II PNPG em 1982.

implícita e explícita, pela doutrina de “[...] desenvolvimento científico e tecnológico e desenvolvimento econômico (isto é, capitalista, com alta concentração de renda) são sinônimos de desenvolvimento social, de bem-estar social para todo o povo.” (IANNI, 1980, p. 775)

No decorrer de sua execução, as agências governamentais envolvidas constataram carências e lacunas em setores prioritários. As carências referiam-se as bases institucionais e de infraestrutura física, bem como à disponibilidade imediata de recursos. As lacunas, segundo Teixeira e Rappel (1991) eram: “[...] educação científica, informação de C&T, insumos para P&D, instrumentação científica, manutenção de equipamentos de pesquisa e política e administração de C&T” (TEIXEIRA; RAPPEL, 1991, p. 113). Diante da necessidade de suprir tais carências e lacunas, o Ministério do Planejamento criou o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), com o objetivo de ser um instrumento complementar da política de incentivo a ciência e tecnologia, O projeto envolveu as quatro principais agências de fomento: CNPq, Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Secretaria de Tecnologia Industrial.

Segundo Ianni (1991), a diretriz que orientou a política econômica durante a ditadura militar não foi em vista da mudança do sistema político-econômico, nem de reformá-lo. Não se tratava tampouco de estatizar a economia ou de criar o capitalismo de Estado, mas simplesmente aperfeiçoar o status quo.

Em geral, adotaram-se diretrizes destinadas a assegurar a viabilidade e a prosperidade do sistema econômico vigente na forma concebida pelos governantes. Por isso, sempre que se julgou necessário, controlaram-se de modo ainda mais estrito as relações e os movimentos sociais e políticos. (IANNI, 1991, p. 256)

2.3 A educação como capital humano

Na área educacional, o período do regime militar, especialmente o período de 1964 a 1974, se caracterizou pelas reformas no ensino sob influência da pedagogia tecnicista, que via a educação como pressuposto do desenvolvimento econômico, numa clara vinculação da educação pública ao projeto econômico em implementação, para atender aos interesses do mercado. Segundo Germano (1993, p. 105), a política educacional do governo militar foi estruturada em torno dos seguintes pontos: controle político e ideológico da educação escolar;

vinculação da educação, e também da pesquisa, à produção capitalista, via teoria do capital humano; falta de compromisso com o financiamento da educação pública e gratuita.

O referencial teórico desta visão pedagógica tecnicista é a teoria do capital humano, de Theodore Schultz (1967), segundo a qual a educação é um valor social de caráter econômico, um bem de consumo com característica de ser um bem permanente de longa duração. Nessa perspectiva, há uma relação direta entre educação e economia, pois aquela deve ser capaz de incrementar a produtividade econômica. Essa perspectiva econômica da Escola de Chicago afirmava que “[...] a educação não só alavancava a produtividade econômica como também transfigurava o trabalhador em capitalista, com base na quantidade e qualidade de novos conhecimentos que ele agregava à sua própria força de trabalho.” (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 344), transformando-o num proprietário de bens simbólicos perceptíveis enquanto *capital humano*.

O IPES, exercendo sua função de construtor ideológico do regime, promoveu já em dezembro de 1964 um simpósio sobre a reforma da educação com o objetivo de discutir as orientações gerais de uma política educacional que possibilitasse o desenvolvimento econômico e social do país. O simpósio foi orientado por um *documento básico* que relacionava os investimentos no ensino com o aumento da produtividade, desde a escola primária ao ensino superior. Tais aspectos pedagógicos indicados no simpósio foram explicitados no Fórum *A educação que nos convém*, realizado no final de 1968. Este foi uma reação governamental à crise educacional manifestada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho daquele ano.

Segundo Saviani (2008a, p. 345), os diferentes temas abordados pelo Fórum convergiram nos seguintes elementos comuns e que foram incorporadas nas reformas educativas: ênfase nos elementos da teoria do capital humano; educação como formação de recursos humanos; função do primeiro grau de ensino para sondar aptidões; ensino médio como formador de mão de obra exigida pelo mercado; ensino superior diversificado para atender a demanda de profissionais qualificados; utilização dos meios de comunicação e tecnológicos como recursos pedagógicos; planejamento do ensino para racionalizar investimentos e aumentar a produtividade; criação de amplo programa de alfabetização.

A presença dos EUA na política educacional, além da concepção pedagógica, deu-se também nos acordos de financiamento da educação brasileira, através da Agência dos Estados

Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)²¹. Os Acordos MEC-USAID abrangeram todo o sistema de ensino brasileiro, desde o ensino primário, médio ao superior; também o funcionamento do sistema, na administração, planejamento e treinamento de professores e técnicos; atingindo igualmente a produção e distribuição de livros técnicos e didáticos. Romanelli (2010, p. 220-221) lista doze acordos realizados entre o MEC e a USAID, no período de junho de 1964 a janeiro de 1968. Na perspectiva de Moacyr de Góes (2002, p. 33), os Acordos MEC-USAID encerraram na educação brasileira, a fase dos movimentos de educação e cultura popular. Para Márcio Alves (1968, p. 106-107), tais acordos não formavam os técnicos que o país necessitava, com capacidade de absorver a tecnologia e a ciência moderna em vista da transformação da realidade brasileira. Geravam sim, a *tecnização da educação*, fazendo do ensino uma fábrica de técnicos bitolados, de autômatos que aceitam que outros determinem como devem viver, mantendo a dominação estrangeira no setor industrial, na entrega da própria soberania.

2.3.1 As reformas na educação

Dentro do projeto político militar de colocar o Brasil em ordem, através da reforma das instituições e de controle das manifestações contra o regime, as reformas no ensino começaram pelo nível superior. Entre as várias iniciativas do governo para a reforma do ensino superior, Germano (1993, p. 123ss) destaca: o Relatório Atcon, de 1966; o relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento de Ensino (EAPES), de 1968; os Decretos-lei 53, de 18/11/66 e 252, de 28/02/67, generalizando as inovações do modelo da Universidade de Brasília; as primeiras experiências de extensão universitária; o relatório da Comissão Meira Matos; e finalmente o Fórum *A Educação que nos convém*. Fazendo frente à mobilização estudantil, o governo formou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), que elaborou num curto espaço de tempo, sem a discussão com o movimento estudantil e com a comunidade universitária, um projeto aprovado pelo Congresso como Lei nº 5.540 de 28/11/1968.

Para Germano (2008, p. 327), a reforma universitária foi ao mesmo tempo restauração e renovação: restauração porque favoreceu o aniquilamento das ações contestatórias do movimento estudantil; e foi renovação pelas mudanças efetivas, como a primazia das

²¹ A *United States Agency for International Development* (USAID), órgão do governo federal dos EUA, fora criado em 1961 pelo presidente Kennedy, para gerir programas de assistência técnica em todo o mundo, com ênfase em atividades de desenvolvimento econômico e social especialmente nas áreas de educação e saúde.

universidades sobre estabelecimentos isolados, a construção dos campi, e também a substituição do sistema de cátedras pelos departamentos, a implantação do sistema de créditos. Na análise de Cunha (2002, p. 81ss), tais modificações, inspiradas na *modernização inovadora* da recém criada Universidade de Brasília, transformaram-se em *inovações conservadoras*. Saviani (2008b, p. 307-308) afirma que a estrutura universitária criada pelo regime militar acarretou dificuldades à qualidade de ensino por ter eliminado as turmas via departamentalização, aliada à matrícula por disciplina e sistema de créditos, dificultando o trabalho dos professores e suprimindo as especificidades de cada carreira na elaboração do currículo; além disso, a semestralidade reduziu o tempo de trabalho pedagógico entre o professor e o aluno, impedindo a superação de lacunas na assimilação do conhecimento.

A reforma do ensino de 1º e 2º grau, com a Lei 5.692, de 1971 tinha por objetivo ajustar os três níveis de ensino a partir da reforma realizada no ensino superior, diminuindo assim o fluxo de estudantes ao ensino superior. Seu avanço foi a ampliação da obrigatoriedade escolar, passando de quatro para oito anos, dos 7 aos 14 anos. Na análise de Cunha (2002, p. 55), a ampliação da obrigatoriedade escolar não diminuiu a exclusão educacional, pois o número de alunos de 7 a 14 anos fora da escola passou de 6,5 milhões em 1970, para 7,5 milhões em 1980. O aspecto mais crítico foi a profissionalização no 2º grau visando suprir a demanda do mercado por mão de obra qualificada de nível intermediário. Se, por um lado foi um avanço ao acabar com o dualismo escolar entre ensino secundário e profissional, por outro, o caráter terminal limitou o acesso ao ensino superior. Segundo Freitag (1978): “A profissionalização com terminalidade significa que estudantes do ensino médio podem e *devem* sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas” (FREITAG, 1978, p. 87 – grifo nosso). O fracasso da profissionalização proposta pela reforma, segundo Germano (1993, p. 185ss) ocorreu por vários motivos, os quais levaram o MEC a redefini-la: o limite de recursos; o modelo de profissionalização universal e compulsória de caráter terminal já estava ultrapassado; a discrepância prática e a crônica desatualização do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional; o não estancamento da busca do ensino superior; a sua não implantação efetiva nas escolas.

No final da década de 1970, à semelhança do que estava acontecendo com outros trabalhadores, também no campo educacional surgiram associações, com o objetivo de criar espaço para discutir a questão da política educacional. Em 1977 foi criada a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e em 1979 a Associação Nacional de Educação (ANDE). Outras associações de profissionais da educação, surgidas na

década de 1970 vão se transformar, na década seguinte, especialmente após a Constituição de 1988, em sindicatos atuantes em âmbito estadual e nacional.

2.4 A institucionalização da Pós-Graduação

Antes, porém, das reformas no ensino universitário e de 1º e 2º grau, o regime militar regulamentou a pós-graduação, em 1965. Segundo Cury (1989): “A pesquisa e a pós-graduação no Brasil, até a década de 60, não podem ser consideradas como objeto de uma política definida e formalizada, quer por parte do Estado quer por parte da própria Universidade” (CURY, 1989, p. 143). Foi somente a partir das discussões sobre o desenvolvimento nacional e da necessidade do desenvolvimento científico-tecnológico para a sua efetivação, que a questão da pesquisa e da pós-graduação foi assumida pelo Estado. “Consolida-se a convicção de que sem recursos humanos não há pesquisa universitária, e sem esta não se criam suportes adequados para um desenvolvimento já em processo no mundo capitalista desenvolvido, ao qual o Brasil, em definitivo, deveria se integrar.” (CURY, 1989, p. 143)

O processo de gênese da pós-graduação, segundo Sucupira (1980, p. 3ss), remonta a 1931, com o Estatuto das Universidades Brasileiras²², do Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, o qual previa o doutoramento no modelo europeu, com a exigência de apresentação de uma tese. Determinava também que a finalidade do ensino universitário era a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento, e que o estímulo à pesquisa deveria ser parte dos objetivos dos institutos universitários, junto com o de ministrar o ensino. Também o Decreto 19.852, da mesma data, ao dispor sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, criava cursos de doutorado nas áreas do direito e das ciências exatas e naturais. Apesar de importantes faculdades de direito, com na Universidade de Minas Gerais, criarem o curso de doutorado, este não foi assumido sistematicamente, porque faltou à Reforma Francisco Campos a estruturação da carreira docente, para a qual fosse exigido o título de doutor. Nesse aspecto, a USP, criada em 1934, foi a primeira instituição a disciplinar a carreira docente, exigindo o doutorado para a habilitação à livre-docência.

Balbachevsky (2005, p. 287), destaca o papel dos professores estrangeiros, vindos em missões acadêmicas ou como asilados por causa da II Guerra, que trouxeram o primeiro

²² Decreto nº 19.851, de 11/04/1931

modelo institucional de pós-graduação, baseado na relação tutorial entre o professor catedrático e um grupo de auxiliares no ensino e na pesquisa; a autoridade do professor era absoluta na definição do conteúdo e das atividades acadêmicas, que eram concluídas com a elaboração de uma tese. Essa atividade, porém, tinha pouco impacto no ensino superior, pois era oferecida por um pequeno número de universidades e de cadeiras.

O primeiro documento legal a usar o termo pós-graduação para definir um grau do ensino superior foi o Decreto-Lei nº 21.321 de junho de 1946 que aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil, o qual definia como finalidade dos cursos de pós-graduação a especialização profissional, e atribuía às próprias instituições a organização dos cursos de doutorado. Para Sucupira, porém, o texto sugeria uma compreensão ampla da especialização, que incluía a pós-graduação, tratando-se, pois, “[...] de uma definição esdrúxula e estreita que revelava uma concepção totalmente inadequada da pós-graduação.” (SUCUPIRA, 1980, p. 6)

A partir da década de 1950, a pesquisa científica nas universidades, até então restrita à formação de profissionais liberais ganhou impulso, com a criação de institutos de pesquisa, associados a uma cátedra ou à cátedras afins, os quais desempenharam importante papel na implantação da atividade de pesquisa dentro das universidades. Apesar das deficiências muitos institutos alcançaram considerável nível de produção científica e desempenharam importante papel na implantação da pesquisa na universidade brasileira. Promoviam cursos de especialização em suas áreas de pesquisa, apoiados pelo CNP (Conselho Nacional de Pesquisa)²³ e pela CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior)²⁴. Surgiram assim os chamados *centros de excelência*, denominação dada aos núcleos de ensino

²³ O Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) foi criado pela Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, a qual estabelecia como competência do Conselho promover investigações científicas e tecnológicas, auxiliar a formação de pesquisadores e técnicos, estabelecer intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras. Em 1964, seu estatuto foi reformulado pela Lei 4.533, de 08 de dezembro, conferindo-lhe a função de formular a política científica e tecnológica nacional, em conjunto com outras instituições do país. O CNP foi reestruturado em 1974, pela Lei 6.129, de 06 de novembro, tornando-se o atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (CNPq. *História do CNPq.*)

²⁴ A Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi criada pela iniciativa de Anísio Teixeira junto ao Ministério da Educação e Saúde, pelo Decreto-Lei 29.741 de 11 de julho de 1951. Em 1953, implanta o Programa Universitário, junto às universidades e institutos de ensino superior, estimulando atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições e contratando professores visitantes estrangeiros que colaboraram na estruturação de programas de pós-graduação. Em julho de 1974, a estrutura da CAPES é alterada pelo Decreto 74.299, tornando-se um órgão central superior, com autonomia administrativa e financeira. Em 1981, pelo Decreto nº 86.791, tornou-se o órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e também para elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. A Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990, do Presidente Collor extingue a CAPES; mas a comunidade acadêmica, com o apoio do Ministério da Educação, consegue reverter a medida, e em 12 de abril do mesmo ano, a CAPES é recriada pela Lei 8.028. Em 1995, uma nova reestruturação confere a CAPES a função de acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em 11 de julho de 2007, a Lei nº 11.502, cria a Nova Capes, “que além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.” (CAPES. *História e missão*).

e de pesquisa que possuíam pessoal qualificado desenvolvendo programas de pesquisa em tempo integral. “Tais centros contribuíram significativamente para a formação de nossos pesquisadores e foram verdadeiros precursores de atuais programas de mestrado e doutorado e, em certos casos, alcançaram nível igual ou superior ao de muito curso de pós-graduação hoje em funcionamento.” (SUCUPIRA, 1980, p. 7)

Mas foi na Universidade de Brasília que a pós-graduação tornou-se uma atividade institucional, constituindo um sistema de cursos regulares para aprofundar a formação recebida na graduação. A Lei 3.998, de 15/12/61, que criava a Fundação Universidade de Brasília, atribuía aos Institutos Centrais dar cursos de pós-graduação e às Faculdades ministrar cursos de especialização e de pós-graduação (BRASIL, *Lei n. 3.998*). O Estatuto, aprovado em 1962, adotara a pós-graduação em dois níveis, o mestrado (ou maestria) e o doutorado.

A primeira legislação oficial que reconheceu a pós-graduação foi a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. No art. 69 autorizava os estabelecimentos de ensino superior a ministrar os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, *Lei n. 4.024*)

Na análise de Sucupira, apesar do processo de elaboração da LDB revelar ideias inadequadas e imprecisas sobre a pós-graduação, “[...] a lei teve o mérito de considerá-la como categoria própria, distinta da especialização e do aperfeiçoamento, ensejando assim uma interpretação que tornou possível o conceito oficial de pós-graduação atualmente em vigor.” (SUCUPIRA, 1980, p. 14).

2.4.1 O Parecer Sucupira

O reconhecimento oficial da pós-graduação como um novo nível de ensino e o estabelecimento de sua estrutura ocorreu somente em 03 de dezembro de 1965, com o Parecer 977, conhecido como *Parecer Sucupira*. Neste ano, segundo dados da CAPES, havia no Brasil, 27 cursos classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado.

O Parecer Sucupira originou-se a partir de um pedido do Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda ao Conselho Federal de Educação (CFE)²⁵ sobre a necessidade de implantar e desenvolver a pós-graduação, visando sanar a imprecisão existente sobre a natureza de tais cursos. Tal pedido corroborara uma indicação feita pelo conselheiro Clóvis Salgado para uma conceituação mais precisa dos cursos de pós-graduação, e de caráter mais operacional do que doutrinária, justificando que a definição legal era vaga e podia gerar interpretações discordantes. O próprio relator do Parecer afirma: “Com efeito, o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se frequentemente seus cursos com os de simples especialização.” (BRASIL, Conselho Federal de Educação, 1975, p. 124)

De acordo com o relator do Parecer, o aviso ministerial, em síntese, apresentava três motivos fundamentais para a instauração imediata da pós-graduação:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (BRASIL, Conselho Federal de Educação, p. 130)

Segundo o próprio Parecer, o “aviso ministerial” não apenas solicita uma interpretação da LDB, mas também indica pontos básicos que deveriam compor a regulamentação da pós-graduação. Sugere que os cursos sejam organizados em dois ciclos sucessivos, a semelhança do *master* e *doctor* do sistema norte-americano, e que sejam uma atribuição das universidades e não de estabelecimentos isolados.

Na introdução do Parecer, o relator salienta que a LDB²⁶, não autorizava o CFE a regulamentar a pós-graduação, sendo necessário buscar apoio jurídico no Estatuto do Magistério Superior²⁷ que em seu art. 25 assegurava: “O Conselho Federal de Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação da presente Lei, conceituará os cursos de pós-graduação e fixará as respectivas características.” (BRASIL, *Lei 4.881-A*).

²⁵ Os membros do CFE que assinaram o Parecer 977/65 foram: Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Clovis Salgado, Dumerval Trigueiro, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Newton Sucupira (relator), Rubens Maciel e Valnir Chagas.

²⁶ O artigo 70 da LDB, somente autorizava o CFE a regulamentar cursos superiores que assegurassem o exercício de profissões liberais.

²⁷ Lei 4.881A, de 06 de dezembro de 1965.

Depois de justificar a necessidade de definir os cursos de pós-graduação, o Parecer discorre sobre a pós-graduação em sete tópicos. Inicia destacando sua origem histórica, reportando-se ao modelo norte-americano, que a compreende como os estudos regulares em grau superior após o bacharelado, e também ao modelo germânico, o qual imprimiu à pós-graduação a característica de ser uma atividade de pesquisa científica e tecnológica.

Em seguida, argumenta que a necessidade da pós-graduação é uma consequência da ampliação de conhecimentos e da especialização das técnicas. Contando somente com a graduação, seria necessário, ou o aumento da duração dos cursos, ou multiplicação das especialidades dos cursos, ou sobrecarregar o currículo. Assim, “[...] o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudo que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação.” (BRASIL, Conselho Federal de Educação, 1975, p. 128) Inspirado no modelo francês, de escalonamento do ensino superior em ciclos sucessivos, propõe uma “infra-estrutura”, que seria responsável pelo ensino, com uma parte humanista e outra de formação profissional, e uma “superestrutura”, destinada à pesquisa. Com isso a pós-graduação torna-se cúpula dos estudos, responsável pela pesquisa científica e pelo treinamento avançado.

Sobre o conceito de pós-graduação, o Parecer explicita sua natureza fazendo a distinção entre pós-graduação *sensu stricto* e *sensu lato*. Este segundo sentido corresponde a qualquer curso que se segue a graduação, como os cursos de especialização, tendo como objetivo a formação prática e profissional específica. Já a pós-graduação *sensu stricto* é “o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.” (BRASIL, Conselho Federal de Educação, 1975, p. 132). Possui, pois, objetivos mais amplos e aprofundados, e realiza os fins essenciais da universidade, de conferir grau acadêmico como atestado de alta competência científica em um determinado ramo de conhecimento.

Com a afirmação de que a experiência brasileira em pós-graduação é incipiente justifica a busca por modelos estrangeiros, não para copiar, mas para servir de orientação. Atendendo a sugestão do “aviso ministerial”, recorre ao modelo norte-americano, “[...] cuja sistemática já provada por longa experiência tem servido de inspiração a outros países.” (BRASIL, Conselho Federal de Educação, 1975, p. 132). Destaca inicialmente a divisão em nos níveis de mestrado e doutorado, e a distinção entre mestrado profissional e mestrado

acadêmico (M.A. ou M.S.), e o doutorado profissional e o doutorado de pesquisa (Ph.D.)²⁸. Discorre sobre a relação entre os dois níveis, afirmando que embora hierarquizados, o M.A. não é uma exigência para o Ph.D., e pode ser um grau terminal como sinal de competência profissional e para o magistério secundário. Já o Ph.D. é voltado para o ensino universitário e ligado a atividade de pesquisa. Quanto à duração e métodos, além da defesa de tese, dissertação ou ensaio, exige-se a participação em cursos, a realização de seminários, pesquisas e exames, com, no mínimo, um ano de residência acadêmica, podendo prolongar-se no caso do Ph.D. Destaca ainda a organização em áreas de concentração (*major*) e matérias conexas (*minor*), a flexibilidade na escolha de cursos e a necessidade de um professor orientador. Destaca enfim, que a organização sistemática da pós-graduação deve oferecer assistência ao aluno, sem prejuízo de liberdade de iniciativa.

O parecer analisa em seguida o artigo 69 da LDB, afirmando que nele não se determina a natureza da pós-graduação. Faz então uma exegese da lei, explicitando que a pós-graduação é distinta da especialização, constituindo-se como *sensu stricto*, e deve ser organizada em cursos regulares. O relator reafirma que o CFE tinha competência legal apenas para definir a pós-graduação, e que buscou no Estatuto do Magistério o amparo legal para realizar a regulamentação dos cursos.

Apresenta, então, a definição e características do mestrado e do doutorado em seus aspectos fundamentais, evitando padrões rígidos que prejudicariam a flexibilidade essencial a pós-graduação. Confirma o escalonamento em dois níveis: mestrado e doutorado, mas preserva a autonomia de cada nível; assim o mestrado não é um requisito obrigatório para o doutorado, e pode ser um grau terminal. Propõe duração mínima de um ano para o mestrado, e dois, para o doutorado, com um programa de estudos variado, a ser definido pelo aluno, orientado por seu diretor de estudos; sugere 360 a 450 horas de aula, trabalhos, seminários por ano letivo, além dos estudos e pesquisas individuais. O programa de estudos é composto por duas fases: a frequência às aulas e seminários, culminando com um exame geral, e a elaboração da dissertação, para o mestrado, e tese, para o doutorado. Sobre o doutorado acadêmico ou de pesquisa, não adota a designação americana (Ph.D.) e sugere sua articulação em quatro áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; quanto ao

²⁸ Segundo o relator do Parecer, a expressão usada para designar o mestrado acadêmico, *Master of Arts* ou M.A., tem origem na prática das universidades medievais, referindo-se ao conteúdo da Faculdade das Artes, que era constituído pelas matérias do *trivium* e do *quadrivium*. Mestre era o título outorgado ao licenciado no momento da *inceptio*, quando passavam a fazer parte da corporação de professores. Já a designação do doutorado de pesquisa, ou Ph.D. (*Philosophiae Doctor*), tem origem germânica, onde a Faculdade de Filosofia, originada na primitiva Faculdade das Artes, é responsável pela outorga do título de doutor, o qual passou a ser conferido a todas as ciências e letras.

doutorado profissional seriam designados pelo curso correspondente. Igualmente não assume a expressão *Masters of Arts* para o mestrado, propondo que ele seja qualificado pela denominação do curso, área ou matéria correspondente.

O Parecer é encerrado com a enumeração de dezesseis tópicos, a título de conclusões, que, além do explicitado anteriormente, define as *áreas de concentração* com um campo específico do conhecimento, e o *domínio conexo* qualquer matéria não pertencente àquele campo; o curso de pós-graduação pode receber diplomados em cursos de graduação diversos, desde que tenham alguma afinidade; que a seleção intelectual seja rigorosa, pois “Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos” (BRASIL, Conselho Federal de Educação, 1975, p. 148); a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica, nas universidades, tenha uma coordenação central; aconselha que ao candidato ao doutorado sejam confiadas tarefas docentes e que a pós-graduação seja feita em tempo integral; e finalmente afirma que os cursos devem ser aprovados pelo CFE.

O Parecer foi homologado pelo Ministro da Educação em 06/01/1966 e publicado no Diário Oficial da União em 20/01/1966, tornando-se a referência de conceituação e normatização da pós-graduação no Brasil. Segundo Cury (2005): “[...] do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência da pós-graduação em nosso país. Correspondeu, assim, a uma das exigências profundas do movimento da reforma universitária deflagrado na segunda metade da década de 50.” (CURY, 2005, p. 17). Na opinião do relator, o Parecer não impôs um sistema de cursos totalmente distinto da realidade do ensino superior brasileiro, mas “[...] veio ao encontro de experiências que já se generalizavam, embora ainda vacilantes. Deu-lhes forma precisa definindo uma sistemática que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da pós-graduação.” (SUCUPIRA, 1980, p. 17). Na avaliação de Saviani (2008b, p. 310), o modelo de pós-graduação assumido, no que diz respeito ao processo de formação, foi o norte-americano, mas conservou influência do modelo europeu na exigência do trabalho teórico conduzido de forma autônoma pelo aluno.

2.5 A implantação da pós-graduação após o Parecer Sucupira

A presença do Estado na condução do processo de implantação da pós-graduação é compreendida de modo diverso entre autores da área. O Conselho Nacional de Pós-

Graduação, no texto do I PNPG, justifica a necessidade de uma interferência efetiva na evolução do sistema de pós-graduação brasileiro, afirmando que,

[...] o processo observado até agora tem sido parcialmente espontâneo, e, nos casos em que foi induzido, o critério predominante foi o de expansão física pressionada por motivos conjunturais. Deve-se caracterizar daqui para a frente uma nova fase, um novo processo de crescimento mais sólido e mais equilibrado. (BRASIL, Ministério da Educação, *I PNPG*, 2005, p. 142)

Nessa mesma compreensão, Kuenzer e Moraes (2005, p.1.344) o definem como um processo que ocorreu inicialmente de forma espontânea, sem um planejamento por parte dos órgãos oficiais do Estado, vindo isso a acontecer somente em 1976, com o I Plano Nacional de Pós-Graduação.

Já Cury (2005) destaca o caráter institucional da pós-graduação, fruto do projeto político do Estado de estimular o desenvolvimento científico. “Ela tem-se feito acompanhar de um quadro legal que comporta um sistema de autorização, credenciamento conduzido por pares, um sistema de financiamento (constante e oscilante ao mesmo tempo) e uma sistemática de bolsas para mestrado e doutorado.” (CURY, 2005, p. 18). Na opinião de Barros (1998) o desenvolvimento da pós-graduação esteve ligado aos incentivos do Estado: “É ponto pacífico que a pós-graduação brasileira não se desenvolveu a partir de um processo espontâneo, mas de uma política de incentivos desencadeada pelo Estado, que a financiou através de suas agências: BNDE (FUNTEC), FINEP, CNPq, CAPES, FAPESP.” (BARROS, 1998, p. 146)

O relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, em 1968, já destacava a importância da pós-graduação para a consolidação da universidade brasileira, tendo em vista a necessidade de formar os próprios professores e pesquisadores, sem precisar recorrer às universidades estrangeiras. “O relatório acolhia a pós-graduação como pré-requisito e co-requisito da universidade moderna cujos estudos e cujas pesquisas ajudariam tanto na formação de quadros quanto no incremento da pesquisa de alto nível.” (CURY, 2005, p. 15).

Salientava também a urgência de se consolidar tais cursos por meio de uma política nacional, para centralizar os esforços e viabilizar as iniciativas necessárias. Nesse sentido, do Relatório surgiu a ideia dos Centros Regionais de Pós-Graduação, criados formalmente pelo Decreto nº 63.343/68, que tinham o objetivo de coordenar esforços e mobilizar recursos, pois, segundo Sucupira (1972, p. 220), as Universidades não dispunham de recursos humanos e materiais próprios para implantar, em curto prazo, a pós-graduação na diferentes áreas, ao nível condizente com a natureza e objetivos de tais cursos. No mesmo ano foi instituída, através do Decreto 64.085, uma comissão executiva para implementar os Centros Regionais.

A Lei nº 5.540, além de afirmar em seu artigo 2º a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, estabelecia em seu artigo 24 que: “O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos neles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão.” (BRASIL, *Lei n. 5.540*), formalizando em lei o que já fora afirmado pelo Parecer CFE nº 777/65 e também pelo Estatuto do Magistério. Este também contribuiu para a institucionalização da pós-graduação, ao atribuir ao CFE a competência para conceituar e fixar as respectivas características dos cursos de pós-graduação, em seu artigo 25 anteriormente citado.

Em fevereiro de 1969, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 77, também de Newton Sucupira, que a partir do Parecer 977/65, definiu os procedimentos, condições e requisitos para o credenciamento dos cursos de pós-graduação. Estabeleceu também o período de cinco anos para o credenciamento, o qual seria concedido por meio de parecer do CFE e homologação do Ministério de Educação e Cultura, e a explicitação das exigências básicas para funcionamento dos cursos, inclusive definindo a qualificação do corpo docente. Do candidato a professor, exigia-se, além do título de doutor:

1. atividade científica, cultural ou técnica constante de publicações feitas em livros ou periódicos conceituados, nacionais ou estrangeiras; 2. pesquisas realizadas; 3. experiência docente em nível superior; 4. cursos de especialização ou aperfeiçoamento em instituições qualificadas; 5. atividades de caráter técnico-profissional que revelem capacidade criadora. (BRASIL, Conselho Federal de Educação, 1975, p. 225)

O Decreto nº 67.350 de 06/10/70 definiu como Centro Regional de Pós-Graduação o conjunto de cursos de Mestrado e Doutorado, credenciados pelo CFE, funcionando de forma coordenada e orgânica, criando cinco centros regionais correspondentes às regiões Norte-Nordeste, Centro-Leste, Centro-Oeste Sul, e o Estado de São Paulo, que tinha como sede, respectivamente, as Universidades Federais de Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e a USP (GÓES, 1972, p. 227). Segundo Cury (2005, p. 15), tais Centros não chegaram a funcionar e isso levou o então ministro Jarbas Passarinho a nomear, em 1973, uma comissão para elaboração de uma nova política de pós-graduação. Esse grupo de trabalho da Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Cultura sugeriu tanto a criação de um conselho nacional, quanto à elaboração de um plano nacional para a pós-graduação. Isso resultou no Decreto nº 73.411, de 1974, o qual criou o Conselho Nacional de Pós-Graduação, de caráter interministerial, sob o comando do ministro da Educação e Cultura. No artigo 2º, o

Decreto estabelece como atribuições do Conselho: “I – elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação; II – propor as medidas necessárias à execução e constante atualização da Política Nacional de Pós-Graduação.” (BRASIL, *Decreto n. 73.411*, 1975, p. 118). O Conselho geriu a pós-graduação até 1982, quando foi extinto, sendo suas funções assumidas pela CAPES.

O Parecer do CFE nº 1.683/74, também de autoria de Newton Sucupira, apresenta nova redação para o que afirmara o Parecer 77/69, com relação à nomenclatura do mestrado e do doutorado profissional. Este passa a ser denominado segundo o curso de graduação a que corresponde, com indicação da área de concentração. Essa mesma regra vale para denominar também o mestrado, tanto acadêmico quanto o profissional.

O parecer nº 8/75, também de Sucupira, resultou na resolução do CFE nº 51/76, estabelecendo as normas para a renovação periódica do credenciamento dos cursos de pós-graduação, a qual incluía a inspeção de uma Comissão de especialistas designadas pelo CFE, que deveria seguir um minucioso roteiro, definido pela resolução. Também a resolução do CFE nº 5/83, além de elencar as condições para o credenciamento, apresentava as exigências para que os diplomas do doutorado e do mestrado tivessem validade em todo o território nacional.

2.6 A pós-graduação e o regime militar: implemento econômico e crítica social.

A relação entre o projeto político e econômico do regime militar e a pós-graduação no Brasil é acentuada por diferentes autores. Campos (1972) em artigo do início da década de 1970, compreendia a pós-graduação dentro dos objetivos do governo de “criar efetivos altamente diferenciados, representando todas as áreas da cultura humana, para que atuem como lêvedo sobre as populações, *levando-as pelos caminhos do progresso.*” (CAMPOS, 1972, p. 235 – grifo nosso). Devia, inicialmente, ser direcionada aos que se dedicam à docência, mas sem perder seu objetivo, que não devia ser de oferecer informações sobre técnicas avançadas, mas de criar atitude científica, capacitando os alunos a desenvolver pensamento autônomo, independência crítica e poder criador. “Daí, constitui-se a pesquisa, a investigação científica, na pedra angular dos cursos de pós-graduação” (CAMPOS, 1972, p. 236)

Góes (1972), na mesma época, considerava a pós-graduação como instrumento fundamental para a melhora da educação superior e para o desenvolvimento científico tecnológico e, sob a perspectiva da teoria do capital humano, afirmava a esperança de que as condições propícias que estavam sendo criadas assegurassem “[...] a formação de recursos

humanos de alto nível, maior riqueza de um País e a única capaz de garantir a emancipação econômica.” (GÓES, 1972, p. 231)

Para Martins (1991), a base da criação do sistema de pós-graduação e do empenho de órgãos oficiais para o seu funcionamento era constituída por duas linhas fundamentais da política de formação de recursos humanos, que estava em sintonia com política de aceleração do crescimento econômico assumida pelo governo militar:

[...] a necessidade futura de mão-de-obra especializada para preencher os novos empregos criados pelo desenvolvimento econômico previsto e a necessidade de cientistas, pesquisadores e técnicos aptos a desenvolver a pesquisa indispensável para a mudança, ao longo dos anos, do eixo de origem e sustentação do desenvolvimento, do exterior em direção ao próprio país. (MARTINS, 1991, p. 94)

Cunha (1974) destaca duas funções atribuídas à pós-graduação: a função técnica e a função social. A função técnica envolve os dois “mercados” a exigir a formação em pós-graduação: o próprio sistema de ensino superior, e as agências responsáveis pelo desenvolvimento nacional, isto é, empresas pública e também privadas, que se beneficiam do ensino de pós-graduação através dos mestres e doutores formados e também pelas pesquisas de docentes e alunos. A função social é de restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma do ensino superior, visto que o próprio Parecer Sucupira afirma que a graduação deve ser aberta ao maior número, enquanto a pós-graduação ser restrita aos mais aptos (ALMEIDA JUNIOR, p. 173).

Já Saviani (2008b), destaca a relação da pós-graduação com o projeto econômico do regime militar do *Brasil grande* e de modernização integradora ao capitalismo de mercado, mas ressalva que também se constituiu num espaço privilegiado de produção científica e, no campo da educação, de crítica social. “No caso da educação, contribuiu de forma importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.” (SAVIANI, 2008b, p. 310). A concepção da pós-graduação como espaço alternativo para a produção de um pensamento crítico é perceptível na declaração de Joel Martins, na obra *A educação negada*: “A pós-graduação da PUC começou exatamente nessa época, em 1968. Pensei: não podemos falar, então vamos trabalhar, vamos começar a pós-graduação. Foi a primeira iniciativa de pós-graduação.” (BUFFA; NOSELLA, 1997, p. 150)

Nosella (2010) destaca duas características fundamentais da pesquisa em educação no período de 1965 a 1985: a *institucionalização escolar* da produção da pesquisa e o *pensamento crítico* como reação ao regime militar. A primeira característica tem como aspecto positivo o fato da produção do conhecimento estar associada às atividades de ensino, e por outro lado, o aspecto negativo do burocratismo acadêmico, que, por meio dos diplomas e títulos, nivela pesquisas de qualidade com pesquisas menos significativas. Já o pensamento crítico, fomentado pelas leituras de autores clássicos como Marx, Gramsci, Althusser, Bourdieu, entre outros, agregaram ao pensamento pedagógico categorias e temas como sociedade de classes, base material da sociedade, atividade ideológica, compromisso político. Porém tais estudos refletiam o idealismo e o voluntarismo político decorrentes do processo de redemocratização e “[...] muitas vezes se reduziam a visões genéricas e paradigmáticas, frequentemente muito ideológicas e pouco voltadas aos objetos específicos da educação.” (NOSELLA, 2010, p. 178)

Coelho e Hayashi (2011) relacionam a institucionalização da Pós-Graduação com a implantação da Zona Franca de Manaus, mostrando que ambas corresponderam aos interesses políticos e econômicos do regime militar, especificamente de promover o crescimento econômico do país. Afirmam que ambas também transcenderam aos interesses do regime, conquistando uma autonomia não prevista inicialmente, pois a Zona Franca de Manaus tornou-se uma área de livre comércio, e a Pós-Graduação, além de atender aos objetivos de promover a pesquisa e formar professores para o ensino superior, transformou-se em espaço para produção do pensamento autônomo, capaz de fazer a crítica do regime de governo que a criou, justificando assim a metáfora de tornar-se uma “Zona Franca de Produção do Conhecimento”.

2.7 A pesquisa educacional durante o regime militar

Em seu estudo sobre a pesquisa educacional no Brasil, Gouveia (1971) caracteriza as pesquisas realizadas entre 1964 até 1971, ano da publicação do estudo, como pertencentes a um terceiro período na história da pesquisa em educação no Brasil. A predominância neste período é de estudos de natureza econômica, incentivados por organismos da administração federal e também por fontes externas de financiamento. “A educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis, e outros tópicos que sugerem, igualmente, racionalização, são itens freqüentes em documentos pragmáticos” (GOUVEIA, 1971, p. 4)

Ao referir-se à pós-graduação como locus da pesquisa educacional, Gouveia (1974) reconhece a sua importância para a formação de pesquisadores, mas afirma que, naquele momento histórico, os cursos de pós-graduação em educação e em áreas correlatas que estavam funcionando, não reuniam as condições necessárias para formar o pesquisador educacional. “Dos cursos existentes, alguns se concentram em aspectos particulares da educação, oferecendo, por exemplo, treinamento em psicologia educacional. Outros mais abrangentes, não se estruturam propriamente em função da preparação de pesquisadores.” (GOUVEIA, 1974, p. 500)

Cunha (1979) assume a periodização de Gouveia e denomina a década de 1970 como a quarta fase do desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, tendo como característica fundamental o protagonismo dos programas de pós-graduação em Educação. Destaca o primeiro curso de mestrado iniciado em 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e a primeira tese, defendida em 1970, na Universidade Federal de Santa Maria. Segundo o autor, a percepção da capacidade de pesquisa dos programas de pós-graduação causou o esvaziamento dos antigos órgãos de pesquisa, entre eles o INEP, o qual foi “[...] transformado num grande banco financiador de pesquisas desenvolvidas em fundações privadas e em universidades, tendo transferido o acervo de seus centros regionais para as faculdades de educação das universidades federais.” (CUNHA, 1979, p. 4-5)

Naquele momento histórico, Cunha (1979) agrupou as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em três tipos: o primeiro envolvendo as pesquisas incorporadas às teses elaboradas para obtenção do título de mestre ou doutor, tendo como características o trabalho individual e o financiamento próprio, ou raramente de instituições do governo ou paragovernamentais. O segundo tipo compreendendo as pesquisas encomendadas por órgãos do governo para solucionar problemas em suas áreas de competência; tais pesquisas eram encomendadas porque os órgãos dispunham de recursos financeiros, mas não de pesquisadores, e também pela reduzida burocracia para transferência dos recursos para às universidades; E finalmente, o terceiro grupo de pesquisas, resultado de iniciativas dos próprios docentes; estas eram estimuladas pelo contato com os estudantes de pós-graduação, mas limitadas pela falta de recursos financeiros.

Cunha (1979) também aponta o que chama de *parâmetros viesados*, que determinavam grande parte das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em educação no período. Num total de nove, *legalismo*, *idealismo*, *o estrangeirismo*, *o economicismo*, *o sociometrismo*, *o psicologismo*, *o tecnicismo*, *o sistemismo* e *o computacionismo*, são considerados *parâmetros viesados* “[...] por terem a capacidade de, no

desenvolvimento de uma pesquisa, encobrir a verdadeira natureza do objeto a que se referem - a educação, seus agentes, seus destinatários, suas relações, entre si e com a sociedade inclusiva, suas funções e contradições.” (CUNHA, 1979, p. 7)

Analisando a pesquisa educacional durante a década de 1970, Gatti (1983) identifica um aprimoramento metodológico e uma ampliação das temáticas de estudo. Estes se encontravam distribuídos com mais equidade entre as diversas problemáticas enfocadas, que abrangiam, entre outros, abordagens sobre currículos, avaliação de programas, caracterização de redes e recursos educativos, relações entre educação e trabalho, caracterização de alunos, suas famílias e ambientes de origem, relação entre nutrição e aprendizagem, instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino. Sobre os cursos de pós-graduação em Educação, após uma década de sua implantação, reconhece-os como formadores de professores universitários e de técnicos da administração escolar, mas não cita a formação de pesquisadores. A consolidação de alguns programas, perceptível em suas estruturas curriculares, corpo docente, produção científica e criação de cursos de doutorado, revelam estabilidade e continuidade do processo.

Os reajustes que sofreram alguns programas a partir da crítica interna de suas falhas e de inadequações, ou críticas quanto a suas formas de expansão e implantação, as concepções mais criteriosas e exigentes quanto a certos parâmetros relativos a estes cursos, demonstram crescente maturidade face ao papel destes na sociedade brasileira, quer quanto à formação de pessoal, quer quanto à produção de conhecimento. (GATTI, 1983, p. 5)

Mello (1983) caracteriza a pesquisa educacional naquele momento como sendo incapaz de contribuir para uma real transformação da educação. Aponta como causas dessa incapacidade, o modismo, o academicismo e o descompromisso do pesquisador com as questões sociais e políticas, bem como a situação econômica e o sistema dominante de relações sociais da época. Sintetiza estas causas em dois movimentos mutuamente associados: a pobreza teórica e a incoerência metodológica.

A pobreza teórica, que causa a volubilidade, o estrangeirismo e o modismo nas pesquisas, é fruto da inexistência de um modelo teórico capaz de interpretar a natureza própria da educação, e que leva o pesquisador a adotar modelos de outras áreas, como a psicologia, a sociologia, a economia, reduzindo a educação a uma dimensão dessas áreas. A falta de um modelo teórico explicitamente assumido gera a incoerência metodológica, ou seja, faz com que o pesquisador utilize pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos de forma inconsciente. Isso é perceptível, segundo a autora, na utilização dos

modelos objetivista e subjetivista (ou idealista), pois ambos geram uma fragmentação da realidade e conseqüentemente da sua representação, seja por negar a subjetividade na pesquisa (objetivista), seja por negar a objetividade da realidade (subjetivista).²⁹

Quanto à evolução da pesquisa em educação, Mello (1985) destaca três momentos, tendo como pressuposto de análise a relação entre, de um lado a teoria e a pesquisa, e de outro a função social da educação e o estabelecimento de política. O primeiro momento refere-se ao *otimismo pedagógico*, na década de 1920, no qual os quatro elementos alcançaram razoável integração. O segundo momento teve início em 1964, quando foi introduzido o elemento “segurança” na relação entre educação e sociedade. Este novo elemento provocou uma ruptura no campo da pesquisa educacional, opondo uma postura, que a autora denomina “oficial”, a uma postura crítica.

A pesquisa “oficial” voltou-se para o aprimoramento da relação entre educação, desenvolvimento e segurança; no âmbito macrossocial predominou a abordagem economicista da educação, inspirada pela teoria do capital humano; e a pesquisa sobre os aspectos pedagógicos, enfatizou o tecnicismo e o operacionalismo. Já o grupo de pesquisas com uma postura crítica frente ao regime militar caracteriza-se pela negação do *otimismo pedagógico*, chegado ao seu oposto, a um *pessimismo pedagógico*. A pesquisa educacional enfatiza a denúncia do caráter seletivo e excludente, e principalmente, o caráter reprodutor e autoritário da educação. Defendia a negação do trinômio, educação, desenvolvimento e segurança, mas sem apresentar proposta de mudança pois, “Condiçionava toda mudança educativa a uma transformação estrutural da sociedade inclusive porque não reconhecia à educação nenhuma autonomia face aos condicionantes impostos pelas estruturas econômicas.” (MELLO, 1985, p. 27).

A autora indica um terceiro momento, após a crise do “milagre econômico”, marcado pelo esforço em superar a ruptura entre a denúncia e a busca do aprimoramento do sistema de ensino. Assim, a função social da educação passou a ser entendida a partir de seu potencial transformador, sem ser promotora do desenvolvimento, como era vista na década de 1930, e tampouco do desenvolvimento e segurança, como no pós-1964. A educação “Teria um potencial de transformação política extremamente importante para o favorecimento de interesses majoritários e portanto para a construção da democracia, ainda que permeada pelas

²⁹ A autora apresentou uma análise detalhada dos reducionismos existentes nos modelos epistemológicos objetivista e subjetivista no estudo “Pesquisa em Educação: questões teóricas e questões de método”, apresentado no Seminário “Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade”, organizado por Bernardete Gatti, realizado na Fundação Carlos Chagas, em 1980, e publicado nos Cadernos de Pesquisa, v. 40, fev. 1982.

contradições próprias do sistema econômico e político” (MELLO, 1985, p. 27). Nessa perspectiva, a pesquisa passou a valorizar os aspectos pedagógicos, não em sentido tecnicista, mas visando superar o caráter seletivo do sistema, especialmente quanto ao ingresso e à permanência do aluno na escola.

Goergen (1986) apresenta o itinerário da pesquisa retomando o estudo de Gouveia (1971), Cunha (1979) e Mello (1985), e aponta os avanços da pesquisa educacional até aquele momento: a quantidade de pesquisas realizadas; a superação da fase da crítica reprodutivista e a reabilitação da pesquisa empírica, não mais como mera descrição positivista; a consciência da necessidade de olhar para realidade educacional brasileira, elaborando esquemas interpretativos próprios; aprimoramento da colaboração entre pesquisadores e os responsáveis pela condução da política educacional. Em seguida elenca as dificuldades ainda existentes: a persistência da divisão entre pesquisa teórica, que denomina teoricismo, e pesquisa empírica, ou empirismo; falta de relevância social de temas pesquisados; a pulverização, isolamento e descontinuidade das pesquisas; falta a divulgação das pesquisas, especialmente as realizadas nos programas de pós-graduação; a presença de modismos, resultado da falta de tradição de pesquisa e teoria educacional.

Kuenzer (1986) analisa a evolução da pesquisa educacional no Brasil a partir do pressuposto de que a escolha dos problemas de investigação da pesquisa em educação é determinada pelo contexto mais amplo, que inclui a proposta pedagógica, a política educacional e a forma de fazer ciência, que por sua vez correspondem a um estágio específico de desenvolvimento do processo produtivo. Assim, no período inicial da ditadura militar as pesquisas eram inspiradas pela teoria do capital humano e, no final da década de 1960, a atenção voltou-se para a área da tecnologia educacional, numa visão interna à escola, considerada responsável por seus próprios problemas.

Já na década seguinte, com início da luta pela democracia, se desenvolveram pesquisas fundamentadas nas teorias crítico-reprodutivistas. Esse contexto não mudou somente a temática, mas o modo de fazer ciência em educação. Discussões de caráter epistemológico questionaram o caráter positivista da pesquisa, expresso em concepções como neutralidade e objetividade do conhecimento, bem como seu reduzido potencial transformador, frente à permanência dos problemas educacionais. As pesquisas realizadas com este paradigma epistemológico enfatizaram as relações do sistema educacional com o sistema social, a partir da noção de totalidade e historicidade.

Muitas pesquisas, atentas as dimensões estruturais do sistema educacional brasileiro, perderam-se porém, na generalidade, e não conseguiram caracterizar o específico da ação

pedagógica, reduzindo a escola à uma função reprodutivista, totalmente condicionada às mudanças de caráter social e econômica. Um novo ciclo de pesquisas apontou essa limitação, propondo uma nova concepção de escola, que apesar de determinada socialmente, também é determinante, evidenciando assim o caráter contraditório da escola que é ao mesmo tempo, conservadora e transformadora. Essas pesquisas também reconheceram que, além dos fatores psicológicos, sociais e econômicos, o fracasso ou sucesso da escola em sua articulação com o processo de democratização da sociedade, depende também dos fatores pedagógicos.

A partir do contexto analisado, a autora propõe que a produção do conhecimento em educação supere a imediatividade do real para captar a sua articulação com a totalidade do desenvolvimento social, ou seja, “[...] é preciso que a pesquisa em educação tome a realidade objetiva do ser social como ponto de partida, reconhecendo que o processo de produção do conhecimento ocorre a partir dos homens em sua atividade real, no seu processo de desenvolvimento em condições determinadas.” (KUENZER, 1986, p. 22)

Alves-Mazzoti (2001), analisando diferentes avaliações sobre a pesquisa educacional realizadas por especialistas da área, desde a década de 1970 ao início da década de 1990, sintetizou os problemas apontados quanto ao processo e ao produto das pesquisas. Quanto ao processo, destacou a primazia do ensino sobre a pesquisa, a quase ausência de equipes com articulação e continuidade para estabelecer linhas de pesquisa em vista da produção de um corpo sólido de conhecimentos e da definição do perfil dos Programas e, a falta de apoio das universidades e agências de fomento. Quanto às pesquisas produzidas, apontou os seguintes problemas: pobreza teórico-metodológica, pulverização e irrelevâncias dos temas, adoção acrítica de modismos teórico-metodológicos, preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados e, divulgação restrita dos resultados. Segundo a autora, todos esses problemas estão relacionados, mas o determinante é a pobreza teórico-metodológica identificada nas pesquisas, a qual “[...] parece ser, em grande parte, responsável pela sua pulverização e irrelevância e, também, pela adesão aos modismos e pela preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados.” (ALVES-MAZZOTI, 2001, p. 41)

3 O PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO: LIBERDADE POLÍTICA E LIBERALIZAÇÃO DA ECONOMIA

O período da história do Brasil que sucede o regime militar pode ser compreendido sob dois prismas específicos e até certo ponto contraditórios: a luta pela retomada dos direitos sociais, que caracterizou a década de 1980, e que teve seu ápice na Constituição de 1988, e as reorientações políticas sob a ótica neoliberal, influenciadas pelo contexto mundial, que marcaram as últimas décadas do séc. XX e o início do séc. XXI.

3.1 O fim do breve século XX: derrocada do socialismo e hegemonia do neoliberalismo.

As últimas décadas do séc. XX são caracterizadas por Hobsbawm (2009) como um período de crise, que afetou de modos e graus diversos, o mundo inteiro. Crise na economia com o retorno de problemas da época do entreguerras, como desemprego, depressões, desigualdade social. Crise política, com o esfacelamento de sistemas ou estruturas internacional pela economia transnacional e pela pressão de grupos infranacionais. Crise ideológica, com o fracasso dos programas que propunham resolver os problemas da humanidade, tanto do modelo socialista e, por consequência, do modelo teórico do marxismo que o sustentava, como do modelo ultraliberal, bem como das religiões tradicionais.

Especificamente no campo econômico, predominava desde o final da Segunda Guerra Mundial um período de expansão econômica e de bem-estar, no qual se verificava o que Hobsbawm (2009, p. 263) caracteriza como um “*Grande Salto Adiante* da economia mundial capitalista”, e por isso considerado a *Era de Ouro*. Nesse período, os grandes problemas que o capitalismo enfrentava antes da guerra, isto é, pobreza, desemprego em massa, miséria, instabilidade pareciam estarem dissolvidos. É evidente que a *Era do Ouro* “[...] pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos, que, por todas essas décadas, representaram cerca de três quartos da produção do mundo, e mais de 80% de suas exportações manufaturadas.” (HOBSBAWM, 2009, p. 255).

O fim da *Era do Ouro* não foi exatamente inesperado. “A expansão da economia no início da década de 1970, acelerada por uma inflação em rápida ascensão, maciços aumentos nos meios circulantes do mundo, e pelo vasto déficit americano, tornou-se febril.” (HOBSBAWM, 2009, p. 280). Além do aumento salarial, do colapso do sistema financeiro internacional de Bretton Woods, em 1971, da explosão de produtos, e da crise do petróleo de

1973³⁰, considerada a causa principal da crise, Hobsbawm também aponta o radicalismo estudantil de 1968 como um sinal da crise, que daria início ao último período do séc. XX, considerado como o tempo do *Desmoronamento*. Nas chamadas *Décadas de Crise*, iniciada em 1973, os problemas sociais e econômicos, que pareciam ter sido resolvidos, reapareceram.

O elemento característico das *Décadas de Crise* não foi o mau funcionamento do capitalismo, mas a impossibilidade de controlar suas operações, pois ninguém possuía os instrumentos necessários para administrar os destinos da economia mundial. Economia esta que apresentava uma estrutura diferente da Era de Ouro, pois, “Seu sistema de produção foram transformado pela revolução tecnológica, globalizado ou ‘transnacionalizado’ em uma extensão extraordinária e com consequências impressionantes.” (HOBSEAWM, 2009, p. 402) O instrumento até então utilizado, isto é, a política de governo, já não funcionava mais. Destarte, a economia predominante nas últimas décadas do séc. XX influenciaram decisivamente a configuração política mundial, pois os Estados nacionais passaram a não mais possuir poder para interferir na economia.

A crise desencadeou o conflito entre keynesianos e neoliberais o qual, mais do que um embate técnico entre economistas ou uma busca de solução para os problemas econômicos, configurou-se como uma guerra entre duas ideologias incompatíveis. Os keynesianos defendiam como solução para crise o incremento da demanda na economia através do aumento de salários e de empregos, enquanto que, para os neoliberais, o verdadeiro motor do crescimento econômico era o lucro, e para isso era necessário o controle da inflação e o corte de custos, tanto no governo, quanto nas empresas privadas.

Politicamente abandonou-se o período de governo centrista e moderadamente social-democrata e em seu lugar ascenderam governos “[...] da direita ideológica, comprometidos com uma forma extrema de egoísmo comercial e *laissez-faire*.” (HOBSEAWM, 2009, p. 245). Entre esses governos, destacam-se Margaret Thatcher, de 1979 a 1990, na Grã-Bretanha e Ronald Regan nos Estados Unidos. Vale ressaltar que, nem mesmo nestes dois países a política econômica neoliberal foi implantada de forma plena. A Inglaterra de Thatcher, para sustentar o pesado Estado, conservou alta tributação e os Estados Unidos não abriram mão de métodos keynesianos para enfrentar a depressão de 1979. Além disso, esses dois países mais comprometidos com a política do *laissez-faire* revelam-se como economias nacionalistas e desconfiadas com relação ao exterior de suas divisas.

³⁰ Em 1973, a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), em retaliação ao apoio dado pelos Estados Unidos a Israel, na *Guerra do Yom Kippur*, aumentou o preço do barril de petróleo em mais de 300%.

Concomitante à crise interna do capitalismo, o mundo assistiu à derrocada do socialismo soviético que, na opinião de Hobsbawm (2009), não foi causada pelo confronto direto com as nações capitalistas durante o período da Guerra Fria, mas sim pela “[...] combinação entre seus próprios defeitos econômicos, cada vez mais evidentes e paralisantes, e a acelerada invasão da economia socialista pela muito mais dinâmica, avançada e dominante economia capitalista mundial.” (HOBSBAWM, 2009, p. 247)

Politicamente, o ponto fraco do bloco socialista era a Europa Oriental, especialmente a Polônia, que desencadeou o processo de organização política em oposição ao poder centralizada da URSS. Isso foi possível pela conjugação de três fatores: a opinião pública contrária ao regime, a organização da classe operária através do movimento sindical Solidariedade, e a ação da Igreja, que internamente estava organizada, e passou a contar, depois de 1978, com a ajuda externa do papa polonês João Paulo II. O acordo entre o Estado e a Igreja, em 1981, evitou a intervenção soviética, mas influenciou os demais países periféricos do bloco comunista, cuja população ansiava pela mesma liberdade.

Internamente, o sistema soviético iniciou, a partir de 1985, com o secretário-geral do Partido Comunista, Mikhail Gorbachev, o período conhecido pelos slogans da *glasnost* (abertura e liberdade de informação) e *perestroika* (reestruturação econômica e política). Sem desejar abandonar o socialismo, Gorbachev buscava o que muitos reformadores defendiam, desde a década de 1950: “[...] tornar as economias de comando centralmente planejadas mais racionais e flexíveis, com a introdução do sistema de preços de mercado e cálculo de lucro e perda nas empresas.” (HOBSBAWM, 2009, p. 464). Entretanto, como a viabilização da *perestroika* dependia do apoio do Partido Comunista, peça substancial do Estado soviético, que, por sua vez, deveria ser reformulado pela *glasnost*, criou-se um impasse. A implantação do sistema constitucional não substituiu o papel desempenhado pelo Partido, deixando o país sem autoridade, e também não gerou uma reformulação da economia, e nisso residiu a diferença com a República da China, a qual reformulou a economia, mantendo o seu sistema de comando central.

Em apenas seis anos após o início da abertura política soviética, todo o bloco comunista europeu deixou de existir. A desintegração da União Soviética não foi gerada por ações nacionalistas internas nos países satélites, pois nenhum país, com exceção da Polônia, possuía oposição organizada. Antes, foi causada pela desintegração da autoridade central, que não mais interveio, deixando cada país cuidando de si e de seus problemas políticos e econômicos. Assim sintetiza Hobsbawm (2009):

O que levou a União Soviética com rapidez crescente para o precipício foi a combinação de glasnost, que equivalia à desintegração de autoridade, com uma perestroika que equivalia à destruição dos velhos mecanismos que faziam a economia mundial funcionar, sem oferecer qualquer alternativa; e conseqüentemente o colapso cada vez mais dramático do padrão de vida dos cidadãos. (HOBSBAWM, 2009, p. 468)

O fim da União Soviética significou também o fracasso da proposta comunista, de estruturar a economia centralizada no Estado, detentor único da propriedade universal dos meios de produção e do controle do planejamento, sem considerar a autonomia do mercado ou do mecanismo de preços. Esse fracasso estendeu suas conseqüências negativas a todo projeto de caráter socialista e à própria teoria marxista, enquanto fundamentação intelectual e inspiração do socialismo. Por outro lado, a proposta neoliberal do puro laissez-faire também revelou seus limites. A história mostrou a inexistência de uma sociedade com uma economia cujos recursos fossem determinados unicamente pelo mercado, sem restrições, e que essa ação do mercado totalmente livre tivesse gerado o máximo de bens e serviços e o máximo de felicidade. Em suma:

O fracasso do modelo soviético confirmou aos defensores do capitalismo sua convicção de que nenhuma economia sem Bolsa de valores podia funcionar; o fracasso do modelo ultraliberal confirmou aos socialistas a crença mais justificada em que os assuntos humanos, incluindo a economia, eram demasiados importantes para ser deixados ao mercado. (HOBSBAWM, 2009, p. 543)

3.1.1 O *Consenso de Washington* e sua influência sobre a política econômica brasileira

A política econômica brasileira, bem como de toda a América latina, foi afetada por essas mudanças no cenário internacional, as quais se materializaram de um modo específico por meio das medidas econômicas estabelecidas pelas agências multilaterais, no chamado *Consenso de Washington*.

Em novembro de 1989, o Institute for International Economics promoveu um encontro com técnicos do governo americano, FMI, Banco Mundial e BID, com a participação de economistas latino-americanos para avaliar as reformas econômicas realizadas nos países da América Latina³¹. Partindo da consideração de que a década de 1980 fora uma década perdida para o desenvolvimento da América Latina (WILLIAMSON, 1990), o encontro serviu para aglutinar convicções sobre política econômica, defendidas pelo governo dos Estados Unidos e

³¹ Em 1986, o mesmo Instituto havia patrocinado a publicação da obra *Towards Economic Growth in Latin America*, reunindo o ideário neoliberal, a qual serviu de inspiração para o encontro de 1989.

pelas agências internacionais, dando-lhes legitimidade. Em vista desse propósito, o economista norte-americano John Williamson elaborou um documento, contendo propostas de reforma política para os países latino-americanos. Como tais propostas eram consensuais entre os congressistas e tecnocratas do governo americano, bem como das instituições financeiras internacionais, o documento passou a ser conhecido como *Consenso de Washington*.

As propostas apresentadas por Williamson (1990) abrangiam dez áreas: disciplina fiscal, prioridades nos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual. Segundo Batista (1995)

As propostas do Consenso de Washington nas 10 áreas a que se dedicou convergem para dois objetivos básicos: por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado auto-regulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas. (BATISTA, 1995, p. 119)

A causa da crise na América Latina, segundo os ideólogos do *Consenso de Washington*, foi a estratégia de desenvolvimento adotada a partir da década de 1950, centrada no incentivo à industrialização visando substituir as importações. Isso foi obtido através de um Estado centralizador, o qual sufocou a iniciativa privada, seja pelo excesso de investimentos públicos, que diminuiu a poupança disponível para o setor privado, seja pelo fato de que empresas públicas controlaram setores que poderiam ser assumidos pela iniciativa privada. Além disso, o protecionismo do Estado às empresas nacionais causou a redução da competitividade externa e o desestímulo às exportações.

A crítica fundamental feita ao *Consenso de Washington* está no fato de ter atribuído a responsabilidade da crise econômica latino-americana unicamente aos fatores internos de cada país, sem levar em conta os fatores externos. Defendia a ideia de que os países latino-americanos poderiam sanar suas dívidas externas apenas com alterações em sua política econômica, a partir de reformas determinadas pelo FMI e pelo BIRD. Destarte, os programas de ajuste econômico foram elaborados sem considerar o contexto externo mais amplo, visando apenas mudanças internas, as quais resultaram na minimização do Estado, fazendo com que este abrisse mão do seu papel de regulamentar a economia. No Brasil, a aplicação desse receituário neoliberal resultou em um reajuste fiscal para favorecer a livre circulação do

capital financeiro, reformas no sistema previdenciário, um amplo programa de privatização, drástico corte de gastos do governo. Essas medidas afetaram as políticas públicas, entre elas a educação, favorecendo o setor privado e diminuindo ainda mais a qualidade do sistema público.

3.2 A redemocratização do Brasil: aspectos políticos e econômicos.

O primeiro presidente civil eleito após o regime militar, Tancredo Neves, não chegou a assumir, falecendo no dia 22 de abril de 1985. O vice-presidente, José Sarney, assumiu o poder com a tarefa de pôr fim aos resquícios do antigo regime, revogando as leis que limitavam as liberdades democráticas e convocando uma Assembleia Constituinte. Ainda em 1985 todos os partidos políticos foram legalizados, aprovou-se o voto aos analfabetos e as eleições diretas para presidente. A Assembleia Nacional Constituinte, que iniciou os trabalhos em fevereiro de 1987, promulgou a nova Constituição em 05 de outubro de 1988. O texto, final, criticado por incluir assuntos de natureza não constitucional, expressou a pressão dos diferentes grupos da sociedade e assimilou as conquistas dos direitos sociais e políticos, especialmente das minorias.

O quadro econômico no governo Sarney era mais estável, com saldo positivo da balança comercial e aumento das reservas, mas ainda persistia o problema da dívida, interna e externa, e da inflação, que chegou a 235,5% em 1985. Entre 1985 e 1989 foram lançados quatro planos de estabilização econômica. Em 1986 o Plano Cruzado aboliu a indexação da economia e congelou preços e taxas de câmbio, gerando um clima de otimismo no país. Isso favoreceu o PMDB, partido de Sarney, que nas eleições de 1986 elegeu quase todos os governadores e obteve maioria na Câmara e no Senado. Após as eleições, em novembro, foi lançado o Plano Cruzado II, que reajustou os preços, reindexou a economia e criou o gatilho salarial. Em junho de 1987, o Plano Bresser deu mais um cambial e tarifário, congelou preços e salários e estabeleceu um novo indexador. O Plano Verão, de janeiro de 1989, trouxe novo congelamento do câmbio, salários e tarifas, e nova reforma monetária, cortando três zeros do cruzado. O fracasso dos planos se verificou no descontrole da inflação, que permaneceu extremamente alta, alcançando o total acumulado de 1.782,90% em 1989. De acordo com Lopes (1990), a economia no período inicial da Nova República mostrou-se confusa, com a coexistência de diferentes planos oficiais. Essa situação indicava “[...] a falência do planejamento no Brasil como processo efetivo e um descrédito no que respeita ao seu

potencial tanto como instrumento de ação governamental como indutor da ação privada.” (LOPES, 1990, p. 98-99).

O I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR), para o período de 1986 a 1989, se diferenciava dos modelos anteriores por sua detalhada avaliação da situação macroeconômica do Brasil, e por sua orientação social, definindo-se como um plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza. A economia brasileira era marcada por dificuldades em orientar a questão financeira do setor público, bem como em administrar a dívida interna e externa, gerando inúmeras crises, com substituição de ministros da área econômica e com medidas de curto prazo. Essa situação dificultava o planejamento de médio e longo prazo no país e, inviabilizava a aplicação do I PND/NR, que, segundo Lopes (1990) não gerou resultados, pois não foi considerado como instrumento de suporte ou indicador de tendências, tanto no setor estatal quanto no privado. Na área educacional, segundo Cunha (1991, p. 268), o Plano se resumiu a elencar os programas que já estavam sendo desenvolvidos pelo governo federal, acrescentando um diagnóstico intitulado “A questão educacional”, o qual nada trouxe de novo, a não ser algumas expressões novas, que alteraram o teor tecnocrático dos planos anteriores.

Também durante o governo Sarney foi lançado o Plano de Ação Governamental (PAG), que vigorou de 1987 a 1991. Segundo Lopes (1990), foi um exemplo primoroso de um processo de planejamento que se destaca pela elegância, mas que não apresenta nenhuma relevância. Para ele, ao ser lançado, o PAG já tinha suas metas e prioridades comprometidas, de um lado pelas restrições orçamentárias que limitavam os investimentos públicos, e de outro, pela retração do setor privado, provocada pela progressiva desestruturação da economia em geral.

Uma das aspirações da comunidade científica era a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia, concretizada em 1985.³² Este Ministério passou a administrar o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), proposto pelo governo anterior, e que foi implantado em 09 de julho de 1985, com vigência até 1990. Resultado do acordo do governo federal para obter empréstimo junto ao Banco Mundial (BIRD), o I PADCT teve por objetivo ampliar, aprimorar e consolidar a competência técnico-científica nas universidades, centros de pesquisas e empresas. Para isso buscou suprir lacunas em áreas

³² Criado em 15 de março de 1985, pelo Decreto 91.146, o Ministério da Ciência e Tecnologia foi fundido com o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio, em janeiro de 1989. Em março do mesmo ano, tornou-se Secretaria Especial da Ciência e Tecnologia. Ainda em 1989 o Ministério foi recriado e, em 1990, foi novamente extinto pelo Presidente Collor, que criou em seu lugar a Secretaria da Ciência e Tecnologia. Em 1992, o Presidente Itamar Franco recriou o Ministério. (BRASIL, Ministério da Ciência e Tecnologia. *Histórico*)

prioritárias, reforçar a infraestrutura e estabelecer vínculos entre a pesquisa e o setor produtivo.

Em termos de planejamento econômico, a Constituição de 1988 instituiu, no artigo 165, juntamente com a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e com a Lei de Orçamento Anual (LOA), o Plano Plurianual (PPA). O PPA é a lei que delimita as prioridades de governo para o período de quatro anos, devendo ser enviado pela Presidência da República ao Congresso Nacional até quatro meses antes do encerramento do primeiro exercício financeiro, tendo vigência até o final do primeiro exercício financeiro do mandato presidencial subsequente. De acordo com o parágrafo 1º, do artigo 165, o PPA deve estabelecer, “[...] de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada.” (BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*). O parágrafo 4º, do mesmo artigo, estabelece que todos os demais planos e programas nacionais, regionais e setoriais devem estar em consonância com o PPA.

A década de 1990 foi marcada pelo início do governo do primeiro presidente eleito em eleições diretas, Fernando Collor de Mello, o qual venceu Lula no segundo turno, em 1989. Para combater a alta da inflação, lançou o Plano Collor I, em de março de 1990, bloqueando depósitos bancários, congelando preços, reduzindo despesas públicas e elevando impostos. Depois dele, vieram o Plano Collor II e o Plano Marcílio, juntamente com o Plano Nacional de Desestatização. Segundo Garcia (2000), no grupo que ascendeu ao poder predominavam empresários e economistas acadêmicos, sem experiência em administração pública. Convictos do sublime poder do mercado e minimizadores da relevância do Estado, para eles o planejamento era um instrumento ultrapassado.

O PPA, do período 1991 a 1995, foi concebido para cumprir a determinação constitucional, sem influências no estabelecimento de metas econômicas de governo. Segundo Garcia (2000) o PPA foi entendido como algo semelhante a um Orçamento Plurianual de Investimento (OPI)³³.

O primeiro PPA foi desenhado como um OPI ampliado (em tempo e em tipos de despesa), sem estar suportado por um projeto de governo preciso para o qual fizesse a mediação com os orçamentos anuais. Sua elaboração deu-se sob enorme improvisação, pois os responsáveis por sua redação trabalhavam sem contato regular com os dirigentes máximos, que, por sua

³³ O OPI foi instituído pela Lei nº 4.320/64, que foi mantida pela Constituição de 1967 (art. 63) e regulamentada pela Lei Complementar nº 3, de 07/12/67. Tinha por função estipular a elaboração de estimativas de investimentos para um prazo mínimo de três anos.

vez, apenas declaravam intenções vagas, anunciavam programas com nomes pomposos e sem substância. (GARCIA, 2000, p. 11).

Ainda em 1991 teve início o II PACDT, o qual foi concebido “[...] com fundamento no I PND-NR, vigente à época da negociação correspondente, com a incorporação de questões (como a da inovação tecnológica) suscitadas pelas reformas iniciadas em 1990, em particular no tocante à política industrial e de comércio exterior e à política de informática.” (BRASIL, CNPq)

Denúncias de corrupção no governo levaram ao processo de *impeachment*, e, em dezembro de 1992, Collor renunciou, sendo substituído pelo vice, Itamar Franco. Para o combate à inflação, fracassado nos planos anteriores, o governo lançou o Plano Real, cujo sucesso no controle da inflação, favoreceu a eleição de Fernando Henrique Cardoso, que fora o mentor do plano, nas eleições presidenciais de 1994.

O primeiro mandato do governo FHC, ainda com a economia em processo de estabilização, lançou o Plano Plurianual (Brasil em Ação) para o período de 1996 a 1999, tendo como objetivos: a) remover os principais obstáculos à consolidação da estabilidade proposta pelo Plano Real: a cultura inflacionária, o atraso e o corporativismo; b) retomada dos investimentos produtivos em vista do crescimento; c) o progresso econômico e social, com aumento do emprego e dos rendimentos reais. Para realizá-los, três estratégias foram propostas: construção de um Estado moderno e eficiente; redução dos desequilíbrios espaciais e sociais; inserção competitiva e modernização produtiva. Na análise de Garcia (2000) o II PPA não se distingue de um OPI. “Quando busca fazê-lo, pela abrangência dos assuntos do texto de apresentação, não destaca ações, instrumentos de política, mecanismos de coordenação e atualização, sistemas de direção estratégica, entre outros, que pudessem conformar algo mais.” (GARCIA, 2000, p. 14) Apesar do discurso ambicioso, pode ser considerado como um plano econômico normativo de médio prazo.

No âmbito da produção de conhecimento, em 1998 teve início a terceira fase do PADCT, a qual foi prorrogada até julho de 2004. O III PADCT teve por objetivos contribuir para a ampliação da capacidade tecnológica nacional, a partir da cooperação entre governo e empresas; atuar na capacitação de recursos humanos para atender às necessidades dos setores acadêmicos e empresarial, assim como na ampliação mais efetiva de conhecimento científico e tecnológico em áreas selecionadas de relevância para o desenvolvimento nacional; e contribuir para o melhor desempenho global do setor de ciência e tecnologia. Para concretizar tais objetivos foi proposta a reforma do setor de C&T e investimentos no desenvolvimento

tecnológico das empresas e aumento de investimentos privados em C&T; promoção e financiamento de projetos de pesquisa e desenvolvimento e de formação de recursos humanos em áreas de relevância para o desenvolvimento nacional; promoção e financiamento de atividades voltadas à expansão e consolidação do setor de ciência e tecnologia no país e que estimulem maior investimento do setor privado em ciência e tecnologia. (BRASIL, CNPq, III PADCT)

Vencendo mais uma vez Luis Inácio da Silva, no segundo turno das eleições de 1998, Fernando Henrique Cardoso inicia seu mandato tendo um novo cenário macroeconômico, com controle da inflação e aumento da atividade econômica. O PPA para o período de 2000 a 2003 foi elaborado a partir de um novo modelo conceitual e metodológico, modificado em 1998. Com o título *Avança Brasil*, propunha o desafio de fazer o país crescer de forma sustentada, mantendo a estabilidade econômica. Apresentou como diretrizes estratégias a consolidação da estabilidade econômica com o crescimento sustentado, a promoção do desenvolvimento sustentável voltado para a geração de empregos e oportunidades de renda, o combate à pobreza e a promoção da inclusão social, e a consolidação da democracia e a defesa dos direitos humanos. Sobre o tema *Trabalho, Desenvolvimento e Prosperidade*, no tópico 12, com o título *Ampliar a capacidade de inovação*, afirma que a capacidade de inovação não depende apenas do governo, sendo necessária a ampliação de investimento do setor privado em pesquisas. Também aponta como necessária a integração entre universidade, centros de pesquisa e laboratórios com a área empresarial. E por fim, propõe o fortalecimento do *Programa Desenvolvimento do Ensino de Pós-Graduação*, buscando assegurar a capacidade de inovação em longo prazo. (BRASIL, Ministério do Planejamento, PPA 2000-2003)

Antunes (2005) define a década de 1990 como sendo a "[...] década da desertificação social e política neoliberal." (ANTUNES, 2005, p. 3), na qual, o neoliberalismo, que fora iniciado pelo presidente Collor de modo "aventureiro", encontrou no governo FHC uma nova racionalidade, que impôs uma dura derrota ao movimento sindical com o objetivo de alicerçar as propostas neoliberais. Assim, o período de governo de FHC teve duas características: "[...] a primeira, da manutenção de uma política econômica destrutiva, em conformidade com o que interessa aos capitais globais. A segunda, de resgatar, com plumagem nova, seu solene traço repressivo." (ANTUNES, 2005, p. 41)

Nas eleições de 2002, Luis Inácio da Silva derrotou no segundo turno o candidato do governo. O fato de Lula ser um candidato de esquerda provocou inquietações na economia, inclusive com aumento do chamado *Risco Brasil*, índice que indica a confiança dos

investidores no país, quando as pesquisas indicavam sua vitória. Apesar do temor, Lula não tomou medidas que alterassem substancialmente o rumo da economia do país. O PPA para 2004 a 2007 apresentou como problemas a serem enfrentados pelo governo a concentração da renda e riqueza, a exclusão social, a baixa criação de emprego e as barreiras para a transformação dos ganhos de produtividade em aumento de rendimentos da grande maioria das famílias trabalhadoras. Propôs inaugurar estratégias de longo prazo visando a inclusão social e a desconcentração de renda, o crescimento ambientalmente sustentável e a redução da vulnerabilidade externa. Apresentou como desafios a serem alcançados, agrupados em três “megaobjetivos”: inclusão social e redução das desigualdades social; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades sociais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia. Dentro do primeiro megaobjetivo, o Programa Desenvolvimento do Ensino da Pós-Graduação e da Pesquisa Científica, ligado ao Ministério da Educação, tinha por objetivo “Formar pessoal de alto nível no país e no exterior, com vistas à produção do conhecimento científico, para a solução dos grandes desafios educacionais, econômicos e sociais do Brasil” (BRASIL, Ministério do Planejamento, PPA 2004-2007).

3.3. A educação no período da redemocratização

O processo de abertura política no final do período da ditadura militar, possibilitou que a sociedade civil se mobilizasse, organizando-se em entidades representativas e promovendo eventos para discutir questões sociais. Apesar de ser considerada como a “década perdida” pela ONU, a década de 1980, no Brasil, foi de intenso envolvimento social. Na área educacional, novas ideias pedagógicas foram propostas, bem como foram realizados eventos em âmbito nacional.

Com relação às novas ideias pedagógicas, a década de 1980 foi marcada, segundo Saviani (2008, p. 415-422), por tendências denominadas como “contra-hegemônicas” ou “pedagogias de esquerda”, que se caracterizavam por direcionarem a prática educativa em vista da ação transformadora. As propostas estavam agrupadas em duas tendências. Uma primeira tendência, inspirada no pensamento de Paulo Freire e afinada com a Teologia da Libertação, estava centrada no saber popular e na autonomia de suas instituições, inclusive com relação à instituição escolar. A esse grupo pertenciam as pedagogias da “educação popular” e as pedagogias da prática. Outra tendência se inspirava no marxismo, seja para propor a igualdade de acesso e permanência na escola, inspirada por ideais liberais, seja

aprofundando os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético, para opor-se a visão liberal. Nessa tendência estavam a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, e a Pedagogia Histórico-crítica, do próprio Saviani.

Quanto aos eventos, destacou-se o novo ciclo de Conferências Brasileiras de Educação (CBE), promovidas pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e com a Associação Nacional de Educação (ANDE), ambas criadas no final da década de 1970. Segundo Saviani (2008, p. 405), o antecedente imediato da CBE foi o I Seminário de Educação Brasileira promovido pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)³⁴ em Campinas no ano de 1978, o qual foi marcado pelo espírito de crítica à política educacional oficial. Quando, em 1979, o CEDES preparava o II Seminário de Educação Brasileira, programado para 1980, a ANPEd e a ANDE propuseram a realização, em conjunto, de um evento mais amplo. Assim, no lugar do II Seminário, foi realizada a I CBE, em São Paulo, com o tema “A Política Educacional”. Seu foco principal não foi mais a crítica e a denúncia, mas a busca de propostas alternativas para solucionar os problemas educacionais em sintonia com o processo de redemocratização. Outras cinco CBE foram realizadas até 1991, com temas fundamentais para a educação brasileira naquele momento histórico.³⁵

Já a década de 1990, como detalhado anteriormente, foi marcada pela globalização do capital financeiro e pelo anúncio da soberania do neoliberalismo, visível na proclamação do fim da história, tendo em contrapartida o enfraquecimento das teorias socialistas com a queda do muro de Berlim e o fim da União Soviética. Do ponto de vista da educação, segundo Frigotto e Ciavatta (2003) “[...] ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97)

No final do séc. XX o campo da educação tornou-se tema de eventos internacionais, com grande produção documental. O primeiro grande evento foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtiem, na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990, sob o patrocínio da UNESCO e do Banco Mundial. O resultado da Conferência foi a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de*

³⁴ O CEDES foi criado em 05 de março de 1979, por um grupo de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, e sua efetivação deu-se em 1978, com a publicação do primeiro número da revista *Educação & Sociedade*. (SAVIANI, 2008, p. 403)

³⁵ II CBE, 1982, Belo Horizonte: “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”; III CBE, 1984, Niterói: “Da crítica às propostas de ação”; IV CBE, 1986, Goiânia: “A educação e a Constituinte”; V CBE, 1989, Brasília: “A lei de diretrizes e bases da educação nacional”; VI CBE, 1991, São Paulo: “Política nacional de educação”.

*Aprendizagem*³⁶, a qual reafirmou o direito de todos à educação e também que as necessidades básicas de aprendizagem para todos poderiam e deveriam ser satisfeitas. Em vista disso, também foi aprovado o Plano de Ação, com a finalidade de atingir os objetivos propostos na Declaração.

Outro documento importante sobre educação patrocinado pela UNESCO foi o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no período de 1993 a 1996, sob a coordenação de Jacques Delors, e com a participação de catorze especialistas de todas as regiões do mundo. O relatório identifica como principais fenômenos do momento a interdependência planetária e a globalização, propondo que a educação seja um fator de coesão social e de incentivo à participação democrática, superando toda forma de exclusão, situando a educação dentro do crescimento econômico em vista do desenvolvimento humano. Quanto aos princípios, estabelece o conceito de educação ao longo da vida como a chave que abre as portas do séc. XXI, pois elimina a distinção tradicional entre a educação formal inicial e a educação permanente e propõe os quatro pilares dessa educação: “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.” (UNESCO, 2010, p. 31). E na terceira parte, apresenta orientações para a educação básica, secundária e universitária, sobre os professores, sobre as escolhas políticas e sobre a cooperação internacional.

No contexto educacional brasileiro, entre as principais transformações ocorridas no final do séc. XX e início do séc. XXI, escolhemos destacar a elaboração da nova Constituição, em 1988, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, em 1996, o Plano Nacional de Educação, em 2001, e as mudanças significativas com relação à avaliação do sistema educacional e o financiamento da educação.

3.4 A educação na Constituição de 1988

O processo de gestação da nova Constituição foi um momento de articulação dos agentes educacionais. Ainda em 1986, no seio das discussões sobre a elaboração da nova Constituição, a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada entre 2 a 5 de setembro, publicou a chamada “Carta de Goiânia”, com o objetivo de indicar princípios

³⁶ A Declaração final apresentou os objetivos, uma visão abrangente da questão, a renovação do compromisso e os requisitos, dispostos em dez artigos: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; Expandir o enfoque; Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; Concentrar a atenção na aprendizagem; Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; Fortalecer as alianças; Desenvolver uma política contextualizada de apoio; Mobilizar os recursos; e Fortalecer a solidariedade internacional. (UNESCO, 1990)

básicos a serem inscritos na nova Carta Constitucional. Destacava como problemas crônicos da educação a questão da universalização e qualidade do ensino, da gratuidade escolar, das condições de trabalho do magistério e da má distribuição das verbas públicas. Exigia que os problemas educacionais fossem tratados de maneira responsável e coerente, tendo em vista as necessidades e interesses da população, e reivindicava “[...] que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la.” (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, p. 7-8). Em seguida, propunha vinte e um princípios sobre a educação a serem inscritos na Constituição. Entre eles, o direito à educação gratuita e laica nos estabelecimentos públicos em todos os níveis; ensino fundamental obrigatório de 8 anos, a partir dos 6 anos de idade; destinação dos recursos públicos exclusivamente aos estabelecimentos públicos de ensino; funcionamento autônomo e democrático das universidades.

A partir das deliberações da IV CBE, foi criado, em 1987, o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, formado por 15 entidades nacionais, envolvendo organizações de trabalhadores, estudantes e entidades da área educacional. O Fórum acompanhou o trabalho da Subcomissão da Educação, Cultura e Esporte durante a Assembleia Constituinte, cujo debate central foi sobre o conflito entre ensino público e privado.

A Constituição de 1988, em seu artigo 6º, incluiu a educação entre os direitos sociais e a Seção I, do Capítulo III, abrangendo os artigos 205 a 214, trata especificamente da educação. Assim define o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988). Outra inovação foi o artigo 208, que determinou o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como “direito público subjetivo” e o seu não oferecimento ou a sua oferta irregular importa “responsabilidade da autoridade competente”, ou seja, prefeitos e governadores podem ser responsabilizados pela inexistência do ensino obrigatório.

Cunha (1991), apresentando os pontos mais importantes da Constituição com relação à educação, destaca que o artigo 205, ao incluir a família como responsável, e ao indicar a colaboração da sociedade, atenuou o dever do Estado em favor das instituições privadas, favorecendo a *privatismo educacional*. Com relação ao conteúdo do ensino fundamental, no artigo 210, destaca a fixação de conteúdos mínimos, como uma vitória dos educadores

progressistas frente aos populistas, que defendiam o regionalismo; por outro lado, permaneceu no texto o ensino religioso, ainda que de matrícula facultativo, e a obrigatoriedade da língua portuguesa apenas no ensino fundamental, abrindo espaço para o uso de línguas estrangeiras no ensino médio e superior. No tocante ao ensino superior, a afirmação do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi uma vitória dos docentes das universidades públicas frente ao texto do Grupo Executivo da Reformulação do Ensino Superior (GERES), de 1986, que propunha a separação entre “universidades de ensino” e “universidades de pesquisa”.

Entre as medidas da Constituição que tiveram impacto sobre o sistema educacional, na análise de Durhan (2010), está a inclusão da autonomia universitária como cláusula constitucional. Defendida pelo setor público, essa medida repercutiu mais sobre o ensino privado, pois deu maior liberdade às universidades particulares frente ao Conselho Federal de Educação. Outra medida foi o aumento dos percentuais mínimos destinados à educação vinculados nos orçamentos públicos (18% para a União e 25% para Estados e Municípios). “Mas a medida de maior repercussão na organização do sistema educacional foi a alteração do pacto federativo, que concedeu autonomia aos municípios para organizar seus próprios sistemas de ensino, independentemente de supervisão dos estados ou da União.” (DURHAN, 2010, p. 156)

Pinheiro (2001), analisando o processo de elaboração da Constituição sob o prisma do conflito entre o público e o privado na educação, afirma que o texto final confirmou a solução de conciliação:

Apesar da correlação de forças desfavorável ao setor público, este disputou palmo a palmo com o grupo privado cada dispositivo, mesmo tendo que ceder mais do que avançar. Até o último momento, os constituintes dos partidos de esquerda e da esquerda do PMDB lutaram pelas reivindicações da escola pública contra as articulações do Centrão. A manutenção no plenário da emenda da exclusividade, em oposição à de bolsas de estudo, foi uma demonstração de forças desses setores, que mesmo sendo minoritários souberam confrontar quando necessário. (PINHEIRO, 2001, p. 284)

Sobre essa relação entre o público e o privado no ensino superior, Durhan (2010) afirma que ela permaneceu relativamente estável entre 1933 e 1965, predominando o setor público. A partir do governo militar o setor privado revelou um crescimento maior que o público, ultrapassando-o em número de matrículas em 1970. Dessa data até 1980, o predomínio do setor privado cresceu continuamente, caindo um pouco entre 1985 e 1995.

Durante o governo Fernando Henrique verificou-se uma nova expansão do setor privado que continuou a crescer durante o governo Lula, embora em ritmo menor.

3.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996

A nova LDB foi fruto de intensas discussões da comunidade acadêmica, bem como de intrincadas manobras políticas entre os diferentes grupos políticos no poder Legislativo e das intervenções do Executivo. O processo de elaboração teve início no seio da comunidade acadêmica antes de tornar-se um tema de discussão do Congresso Nacional.

Em julho de 1988, a Revista ANDE, em seu número 13, publicou uma proposta de Dermeval Saviani para a nova LDB, na qual o autor procurava “[...] fixar as linhas mestras de uma ordenação da educação nacional orgânica e coerente” (SAVIANI, 2003, p. 42). Em agosto do mesmo ano a V Conferência Brasileira de Educação discutiu o texto de Saviani e publicou a Declaração de Brasília, na qual, a partir da definição dos fins principais da educação nacional³⁷, afirmou que a nova LDB deveria ter como eixo “[...] a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional de educação” (DECLARAÇÃO DE BRASÍLIA, 1988, p. 6). Visando construir uma educação democrática, apresentou princípios a serem incorporados na nova LDB, envolvendo a questão da articulação orgânica dos diferentes níveis de ensino, melhoria de qualidade e democratização do ensino, sua descentralização, o uso das verbas entre o ensino público e privado, e a gestão dos recursos da educação. Também o Fórum Nacional da Educação, que esteve presente na elaboração da Constituição, foi rearticulado em 1989, como Fórum Nacional em defesa da Escola Pública na LDB (FNDEP), com os objetivos de estabelecer propostas para a LDB³⁸ e, durante a sua elaboração, coordenar a pressão popular sobre o Congresso Nacional em defesa da escola pública.

A partir do artigo 22, da Constituição Federal promulgada em outubro de 1988, que conservou a atribuição à União da competência em legislar sobre as diretrizes e bases da

³⁷ Contribuir para formar cidadãos conscientes, permitir o acesso a função de governantes ou de controlador dos dirigentes, contribuir para fortalecer a unidade nacional e a solidariedade internacional, e constituir-se em processo de integração das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia.

³⁸ Em 15 de outubro de 1989, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública da LDB, lançou o Manifesto ao Povo Brasileiro, em defesa da escola pública, gratuita, universal, democrática e de qualidade, que deveria garantir: “1. Escola pública como instância privilegiada na formação de uma cidadania comprometida com a transformação social. 2. Gestão democrática na escola e no sistema. 3. Escola unitária, com organização didático-pedagógica tendo o trabalho como princípio educativo. 4. Investimento dos recursos públicos na educação pública. 5. Padrão universal de qualidade da escola pública. 6. Valorização dos profissionais da educação: excelência na formação dos educadores e piso salarial nacionalmente unificado.” (MANIFESTO AO POVO BRASILEIRO, 1989, p. 155)

educação nacional, o Dep. Otávio Elísio (PSDB-MG) apresentou o Projeto de Lei 1258-A/88, em dezembro de 1988. O Projeto teve por base o texto integral de Saviani, ampliado no Título IX (Dos recursos para a educação). Neste projeto inicial foram feitas 978 emendas de outros parlamentares, anexados outros 7 projetos completos, 17 projetos tratando de temas específicos.

Em 1990, o deputado Jorge Hage, relator do Grupo de Trabalho instituído pela Comissão de Educação, Cultura e Desportos da Câmara dos Deputados, do qual Florestan Fernandes era o coordenador, apresentou um Substitutivo ao Projeto de Lei, elaborado a partir de consulta à sociedade civil, por meio de audiências públicas e seminários temáticos. Nessa consulta voltou à tona o conflito entre o público e o privado na educação, tendo de um lado o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública e de outro, as entidades empresariais e confessionais, defendendo o ensino privado. O texto, distribuído em 172 artigos e ordenados em 20 capítulos, tratava, entre outros temas, da configuração de um sistema nacional de educação, da regulamentação da pré-escola, redução da jornada de trabalho, instituição do salário-creche.

Em 1991 assumiram os parlamentares eleitos em 1990, e muitos que estavam empenhados na elaboração da LDB, como Hage e Elísio, não mais integravam o Congresso Nacional. Os impasses nas discussões do projeto, o conflito de interesses, a atenção com o processo de afastamento do presidente Collor fez com que o Projeto fosse aprovado na Câmara dos Deputados somente em maio de 1993. No Senado, o Projeto, agora denominado PLC³⁹ 101 de 1993, recebeu como relator na Comissão de Educação, o senador Cid Sabóia, na qual foi aprovado em novembro de 1994.

Porém, desde 1992, tramitava no Senado Federal, em paralelo às discussões na Câmara, o projeto do Sen. Darcy Ribeiro, o qual expressava a articulação da base governista, tanto na Câmara, quanto no Senado. Este projeto não abordava questões como o Sistema Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, e limitava a educação básica a um primário de 5 anos, a um ginásio também de 5 anos e propunha o retorno dos exames de maturidade. Com apenas 110 artigos, a proposta era de desengessar a educação brasileira, mas na verdade, “[...] o que se desengessava era o governo, isto é, o Poder Executivo que ficava livre para formular a política educacional segundo as conveniências dos círculos que lhe são próximos, sem nenhum mecanismo de controle por parte da sociedade organizada.” (SAVIANI, 2003, p. 128)

³⁹ Projeto de Lei da Câmara

Quando assumiu a nova legislatura, em 1995, já no governo Fernando Henrique Cardoso, a matéria passou a ser discutida na Comissão de Constituição e Justiça, sendo seu relator o próprio Sen. Darcy Ribeiro. Este alegou inconstitucionalidade no texto, tanto do PLC 101/93, quanto do Substitutivo Cid Sabóia, conseguindo que o projeto de sua autoria fosse aprovado na Comissão de Constituição e Justiça e pelo plenário do Senado, depois de incorporar emendas que atenuassem o mal-estar provocado pela “manobra regimental”. O Substitutivo Darcy Ribeiro foi aprovado na Câmara dos Deputados em 17 de dezembro de 1996, com pequenas emendas, que não alteraram o conjunto do projeto aprovado no Senado. Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada pelo Presidente, sem vetos, como Lei 9.394/96.

Na interpretação de Saviani, o processo de elaboração da LDB revelou duas concepções diferentes de educação: a liberal e a socialista. O projeto inicial, apresentado na Câmara em 1988, teve por base a concepção socialista de educação. Já o projeto apresentado no Senado por Darcy Ribeiro revela uma concepção sincrética de educação.

Em verdade, o projeto, a par da contradição entre a visão que apresenta da educação brasileira e as medidas que quer instituir, incorpora, como peça legislativa, dispositivos heterogêneos de difícil conciliação e arranjados de forma apressada albergando simplificações inaceitáveis no estágio hoje atingido pela organização do campo pedagógico no país. (SAVIANI, 2003, p. 199)

O texto da LDB, dividido em nove títulos⁴⁰, não indica uma distinção absoluta entre diretrizes e bases. Na análise de Saviani (2003), os Títulos que tratam do conceito de educação, dos princípios e fins, e do direito e do dever de educar, situam-se claramente no âmbito das diretrizes gerais. Já o Título IV, que trata da organização da educação, funciona como uma ponte entre as diretrizes e as bases, enunciando “[...] diretrizes específicas, definindo o perfil do sistema e configurando o modo como as bases do edifício educacional devem ser assentadas de maneira a funcionar em consonância com as diretrizes traçadas.” (SAVIANI, 2003, p. 209). Os títulos seguintes apresentam especificamente as bases da educação.

No Título V, a LDB trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino, definindo como níveis da educação escolar a educação básica, formada pela educação infantil,

⁴⁰ Título I: Da Educação; Título II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; Título III: Do Direito à Educação e do Dever de Educar; Título IV: Da Organização da Educação Nacional; Título V: Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino; Título VI: Dos Profissionais da Educação; Título VII: Dos Recursos Financeiros; Título VIII: Das Disposições Gerais; Título IX: Das Disposições Transitórias.

ensino fundamental e ensino médio, e a educação superior. Esta por sua vez, abrange os cursos sequenciais, a graduação, a pós-graduação e a extensão.

A pós-graduação, segundo o artigo 9, inciso VII, tem suas normas gerais determinadas pela União. O art. 44, inciso III, descreve-a como “[...] compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.” (BRASIL, *Lei nº 9.394*). O artigo 52 estimulou a pós-graduação ao exigir que pelo menos um terço do corpo docente das universidades tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

A LDB, na análise de Durhan (2010), foi uma *lei descentralizante e modernizadora*, que repartiu a competência entre as instâncias federal, estadual e municipal, descentralizando o sistema educacional. Assim o ensino fundamental, universalizado, passou a ser competência dos Estados e Municípios, a educação infantil ficou a cargo dos Municípios e o ensino médio, a cargo dos Estados; a União ficou responsável pela educação superior. Na educação superior, a LDB ampliou a autonomia das universidades, transformou a exigência do currículo mínimo em diretrizes curriculares, e diversificou a forma de ensino, criando os cursos sequenciais. Outro aspecto da LDB destacado pela autora é a exigência de avaliação em todos os níveis de ensino de responsabilidade da União, em conjunto com os Estados e Municípios, tornando-se fundamental na educação superior por causa da exigência de renovação periódica de credenciamento das instituições e do reconhecimento dos cursos.

Já na análise de Saviani (2003), o texto final da LDB, refletiu a orientação neoliberal adotada pelo governo FHC de valorização dos mecanismos do mercado e de privatização, diminuindo o papel do Estado e reduzindo as ações e investimentos. Em todas as ações do governo, especialmente na área educacional, percebe-se um ponto comum: “[...] o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais.” (SAVIANI, 2003, p. 200-201)

Demo (1997) afirma que a LDB acabou sendo uma “lei pesada”, por envolver interesses orçamentários e interferir em relevantes instituições públicas e privadas. Não a considera inovadora, no sentido de superação radical, ainda que parcial, do paradigma educacional vigente, mas contendo dispositivos inovadores flexibilizadores, atribuindo esse espírito flexibilizador presente na Lei, à contribuição dada pelo senador Darcy Ribeiro em sua redação. Destaca como avanços presentes na LDB: o compromisso com a avaliação; a visão alternativa da formação dos profissionais da educação, tratando o professor como o eixo

central da qualidade da educação, tanto no aperfeiçoamento profissional continuado, ou o “direito de estudar” e a avaliação do desempenho; direcionamento de investimentos financeiros para a valorização do magistério. Destaca também, como aspectos positivos, a menção dada à educação infantil, a insistência com a cobertura escolar obrigatória atrelada a padrões de qualidade, a ênfase dada à gestão democrática, avanço na concepção da educação básica, e a instituição da Década da Educação.

Quanto ao que chama de “ranços da LDB”, Demo (1997) destaca: a visão relativamente obsoleta de educação, que não ultrapassa a do mero ensino, e o uso do que chama de “salada terminológica”, com linguagem e postura ultrapassadas; a visão de educação superior é “caduca”, dando continuidade à velha universidade; a falta de referência à informática educativa, com exceção da menção à educação à distância; apensar dos avanços quanto ao nível médio, à educação de jovens e adultos e à educação profissional, a Lei não aborda a problemática do mundo do trabalho em vista de sua humanização. Concluindo, assim afirma: “De um Congresso vetusto como o nosso, só pode sair uma lei antiquada. Mesmo assim, a Lei contém avanços ponderáveis, que permitem, sobretudo em seu senso pela flexibilidade legal, rumar para inovações importantes.” (DEMO, 1997, p. 95)

Para Cunha (2003), a estratégia do governo na elaboração da LDB foi semelhante às outras reformas constitucionais.

Ao invés de buscar incluir dispositivos específicos, o MEC preferiu que o projeto deixasse de tratar dos temas que seriam objeto de projetos de lei específicos, ou o fizesse de modo bastante genérico, permitindo articulações com as medidas que se tomavam. Assim, enquanto o projeto de LDB do Senado prosseguia na tramitação parlamentar, pelas comissões e pelo plenário, ele foi sendo adaptado, com admirável plasticidade, às políticas que o Poder Executivo elaborava. (CUNHA, 2003, p. 39-40).

O resultado alcançado pela política adotada pelo Ministério da Educação, de não formular propostas e nem apresentar diretrizes, foi um texto inócuo e genérico, que resultou em uma “LDB minimalista”. As diretrizes e bases da educação nacional são encontradas dentro da LDB, mas também fora, pois “[...] o MEC foi traçando, no *varejo*, as diretrizes e bases da educação nacional, não *contra* o que seria a lei maior de educação, mas por *fora* dela.” (CUNHA, 2003, p. 40 – grifos no original). Como exemplo dessa estratégia de lacuna na LDB que favoreceu a normatização fragmentada, Cunha cita, entre outros, a mudança no padrão de seleção de candidatos ao ensino superior, com a implantação do Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM), frente à ausência de normatização sobre os exames vestibulares no texto da LDB.

Também outras normatizações fragmentadas ocorreram antes da aprovação da LDB, como a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1995. Por causa das denúncias de corrupção envolvendo o Conselho Federal de Educação (CFE)⁴¹, o Presidente Itamar Franco dissolveu-o e enviou ao Congresso o projeto de lei para a criação do novo órgão, a qual foi oficializada com a Lei 9.131/95⁴², já no governo FHC. Nessa mesma política, podemos citar a Lei nº 9.192/95, que disciplinou a escolha de dirigentes universitários, o Decreto nº 2.026/96, que estabeleceu os procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, e a Lei nº 9.424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

3.6 O Plano Nacional de Educação (2001-2010)

Aprovada a LDB, as atenções da comunidade acadêmica voltaram-se para o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual já estava previsto no artigo 214 da Constituição. O texto constitucional determinava a elaboração do PNE, com duração plurianual, tendo como objetivo articular e desenvolver o ensino em seus diversos níveis e integrar as ações do Poder Público em vista da erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, e formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País. A Emenda Constitucional 59, de 2009, ampliou a duração do Plano Nacional de Educação de dois para dez anos, embora o texto da LDB/96 já estipulasse o período decenal; também redefiniu o objetivo, utilizando a expressão *sistema nacional de educação* e incluiu a meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. Também a LDB determinou a elaboração do Plano Nacional de Educação, no artigo 09 e, especificamente no artigo 87, o qual afirma: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. (BRASIL, *Lei 9.394*)

⁴¹ O Conselho Federal de Educação fora instituído pela LDB de 1961 e havia se tornado um órgão cobiçado pelos empresários de ensino, já que era responsável pela autorização, reconhecimento e credenciamento dos cursos e instituições. (CUNHA, 2003, p. 47)

⁴² A nova regulamentação organizou o Conselho Nacional de Educação em duas Câmaras: Educação Básica e Educação Superior, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto. (BRASIL, 1995)

O processo de elaboração do Plano Nacional de Educação revelou a correlação de forças entre dois projetos, com concepções educacionais distintas: o projeto do governo FHC e o projeto formulado pela sociedade. Este foi resultado das discussões do I e do II Congresso Nacional de Educação (CONED)⁴³, que enviou ao Congresso Nacional o documento “PNE - Proposta da Sociedade Brasileira”, e que foi apresentado pelo deputado Ivan Valente como Projeto de Lei nº 4.155, em 10 de fevereiro de 1998. No dia seguinte, o governo enviou o Projeto de Lei nº 4.173/98, elaborado pelo INEP. Segundo Valente e Romano (2002), os dois projetos revelavam dois projetos conflitantes de política educacional e de país. O *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira* era um projeto democrático e popular, que defendia a universalização da educação básica, por meio do fortalecimento da escola pública estatal e da plena democratização da gestão educacional, a qual se efetivaria por meio de um Sistema Nacional de Educação. Já o projeto do governo, enquanto expressão da política do capital financeiro internacional e da ideologia dominante, visava manter a centralização na esfera federal e o progressivo abandono da responsabilidade do Estado na educação, transferindo-a para a sociedade.

O projeto aprovado em 09 de janeiro de 2001, que se tornou a Lei 10.172, foi o substitutivo Marchesan, o qual “[...] é um escrito teratológico (espécie de *Frankenstein*) que simula o diálogo com as teses geradas pela mobilização social (sobretudo no diagnóstico da situação educacional), mas adota a política do Governo FHC nas diretrizes, nos objetivos e nas metas.” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99), resultando num texto detalhista e de generalismo ambíguo. O documento final do PNE possui seis partes⁴⁴, indicando os seguintes objetivos:

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das

⁴³ O I CONED foi realizado em Belo Horizonte - MG, em julho e agosto de 1996; e o II CONED, também em Belo Horizonte - MG, aconteceu em novembro de 1997. Os CONEDs que se seguiram foram: III CONED, realizado em Porto Alegre – RS, em dezembro de 1999; o IV CONED, realizado em São Paulo – SP, em abril de 2002; e o V CONED, realizado em Recife – PE, em maio de 2005.

⁴⁴ I – Introdução (histórico, objetivos e prioridades); II - Níveis de ensino: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior; III - Modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena); IV - Magistério da Educação Básica (formação dos professores e valorização do magistério); V - Financiamento e gestão; VI - Acompanhamento e avaliação do plano.

comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, *Lei 10.172*)

Em cada uma das partes apresenta os diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas setoriais para cada nível e modalidade de educação, com quase trezentas metas, muitas vezes repetidas ou sem articulação entre si devido à própria estrutura do Plano. Apesar da abrangência das metas, o Plano destaca-se pela ausência de mecanismos concretos de financiamento, causada principalmente, pelos nove vetos presidenciais, que incidiram sobre as metas financeiras.

Com relação à pós-graduação, na parte II (Níveis de ensino), item B (Educação Superior), entre as diretrizes, o PNE aponta a necessidade de ampliar a pós-graduação para qualificar os docentes da educação superior, e também de rever e ampliar a política de incentivo à pós-graduação e à investigação científica, tecnológica e humanística nas universidades. As metas 15 e 16 propõem:

Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%. (BRASIL, *Lei 10.172*).

Propõe também a utilização de parte dos recursos destinados à ciência e tecnologia para consolidar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa. A meta 24 da parte IV (Magistério da Educação Básica) propõe o desenvolvimento de programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino.

De acordo com a avaliação do próprio MEC:

O PNE apresenta, contudo, limites estruturais significativos em relação à sua organicidade e à articulação entre sua concepção, diretrizes e metas e o potencial de materialização na gestão e no financiamento da educação nacional. Os vetos ao PNE e a ausência da regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, como preconiza a Constituição Federal de 1988, traduzem os limites estruturais à implementação do Plano. Outras limitações devem-se à diretriz político-pedagógica vigente à época, que naturalizou no PNE, por exemplo, a adoção de políticas focalizadas, ao enfatizar o ensino fundamental em detrimento de uma ação articulada para toda a educação nacional. (BRASIL, Ministério da Educação. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008*, p. 17)

Segundo Valente e Romano (2002), o PNE não traduziu as reivindicações e propostas da sociedade, tornando-se uma espécie de salvo-conduto para a continuidade da política educacional implantada pelo governo FHC. Além disso, os vetos presidenciais, determinados pela doutrina de que os gastos sociais contradizem a política imposta pelo FMI, transformaram o PNE numa simples carta de intenções.

Saviani (2008c, p. 196-197), definindo o planejamento educacional como um instrumento de política educacional, sintetiza as diferentes compreensões históricas de Plano educacional no Brasil, a partir das diferentes compreensões de racionalidade. Assim, na década de 1930 os “pioneiros” formularam a ideia de plano visando introduzir a racionalidade científica na educação, considerada como um elemento modernizador; no Estado Novo, esse ideal modernizador foi revestido do caráter de instrumento de controle político-ideológico, típico da política educacional do período; entre 1946 e 1964, com a LDB de 1961, prevaleceu a tensão entre a ideia de plano como instrumento da ação do Estado visando o desenvolvimento, e a ideia de plano a serviço da política distributiva dos recursos educacionais; no regime militar, o plano educacional foi compreendido como instrumento de introdução da racionalidade tecnocrática na educação; na “Nova República”, o intento era de introduzir, por meio do plano, uma espécie de “racionalidade democrática”; finalmente, na era FHC, o plano se transformou em instrumento de introdução da “racionalidade financeira” na educação.

3.7 A discussão sobre o Sistema Nacional de Educação

Entre o Plano e o Sistema Nacional de Educação há uma estreita relação, segundo a análise de Saviani (2010). Isso porque o Plano de Educação condiciona o desenvolvimento do Sistema Educacional, pois em seu âmbito são definidas as metas e os recursos com os quais o Sistema opera, e por lado, o Plano depende do Sistema Educacional, pois as metas previstas somente poderão se realizar nele e por ele.

A discussão sobre o Sistema Nacional de Educação foi uma das questões centrais da LDB. O título IV, “Da Organização da Educação Nacional”, tinha, no projeto original e que foi mantida no Substitutivo Jorge Hage, a denominação “Do Sistema Nacional de Educação”. Essa expressão foi retirada quando da aprovação do projeto na Câmara, sob alegação de inconstitucionalidade, por ser incompatível com o regime federativo, e não figurou no texto da lei.

Para Saviani (2003), não há incompatibilidade entre o regime federativo e a elaboração de um Sistema Nacional de Educação, já que a Federação é a unidade de vários estados que, preservam suas identidades, mas se articulam em torno de interesses comuns. A partir da compreensão de Sistema Nacional de Educação como aquele que “[...] integra e articula todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que lhes correspondem, organizados e geridos, em regime de colaboração, por todos os entes federativos, sob coordenação da União.” (SAVIANI, 2010, p. 780) ele representaria a articulação das ações educacionais que são realizadas em todo o território nacional. “Considerar, pois, como inconstitucional a inclusão do tema relativo ao sistema nacional de educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma *contradictio in terminis*, é a própria contradição lógica. E isto porque a LDB implica o Sistema.” (SAVIANI, 2003, p. 206)

O Brasil teve três oportunidades de organizar um Sistema Nacional de Educação, segundo a interpretação de Saviani (2010). A primeira foi na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros e a Constituição de 1934, e que foi tolhida com a implantação do Estado Novo. A segunda foi na Constituição de 1946, mas que foi vencida pela visão descentralizadora que predominou na elaboração da LDB (1961). A terceira oportunidade ocorreu na elaboração da LDB de 1996 e que não ocorreu devido à

[...] interferência governamental, que preferiu uma LDB minimalista para não comprometer sua política educacional que promovia a desresponsabilização da União com a manutenção da educação, ao mesmo tempo em que concentrava em suas mãos o controle, por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino em todos os seus níveis e modalidades. (SAVIANI, 2010, 776).

A questão do Sistema Nacional foi retomado em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁴⁵, que teve como tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, a qual aprovou as bases para a construção de um Sistema Nacional de Educação, a serem consideradas pelo MEC na elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE).

⁴⁵ A CONAE foi realizada em Brasília de 28 de março a 1º de abril de 2010, e foi precedida por Conferências Municipais e Estaduais, realizadas durante o ano de 2009.

3.8 Política Educacional: avaliação e financiamento da educação

Além da nova LDB e do Plano Nacional de Educação, outras ações governamentais no campo da educação caracterizaram a década de 1990 e o início do séc. XXI. Entre elas destaca-se a instituição de mecanismos em vista de uma avaliação institucional do processo educacional e a determinação orçamentária em prol do financiamento da educação.

3.8.1 Controvérsias quanto à avaliação do processo educacional

A iniciativa do Estado de instituir um processo oficial de avaliação do processo educacional brasileiro gerou diferentes posturas entre os estudiosos da educação. Defendendo a necessidade de avaliação, frente à resistência, especialmente dos docentes, afirma Demo (1997) que “[...] quem foge da avaliação perde a autoridade de avaliar.” (DEMO, 1997, p. 34). Propõe que o processo avaliativo deve buscar, não a “qualidade total”, mas a “qualidade histórica”, a qual é dialética, pois envolve um complexo de condições objetivas e subjetivas. Além disso, a necessidade de avaliação é consequência do uso de recursos públicos, pois quem os usa não pode entender autonomia como dispensa de prestação de contas. A avaliação exige duplo esforço: superação da face agressiva por meio da “transparência obsessiva”, e superação da resistência, percebendo que o processo permanente de reconstituição da autoridade avaliativa envolve a avaliação dos avaliadores.

A sistematização da avaliação da educação básica pelo MEC teve início em 1988, com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), o qual começou a ser implantado em 1990, limitado ao ensino fundamental da rede público. Seus objetivos eram de detectar os problemas de ensino-aprendizagem e determinar em que condições poderiam ser obtidos melhores resultados. Segundo a análise de Sousa (2003), a proposta do SAEB é um reflexo da tese neoliberal do Estado mínimo, expressando a passagem do Estado-executor, para o Estado-regulador e o Estado-avaliador. O objetivo do SAEB, não seria pois, buscar subsídios com a análise das informações coletadas em vista de uma intervenção mais precisa e consistente do Estado, definindo e implementando políticas para a educação básica, mas “difundir nos sistemas escolares uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar.” (SOUSA, 2003, p. 180)

A partir de 2005⁴⁶, o SAEB passou a ser composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, sendo as avaliações concentradas no final de cada ciclo de estudos, ou seja, na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, além da ampliação da abrangência, para toda a rede de ensino particular e pública, seja federal, estadual ou municipal. A ANEB manteve os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, e a ANRESC, ou Prova Brasil, passou a avaliar apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries, de escolas públicas localizadas em áreas urbanas e de séries com mais de 20 alunos, e diferentemente da ANEB, a avaliação possui uma abrangência quase universal. Em 2007 o MEC criou um novo indicador, o Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB), com o objetivo de avaliar a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O IDEB combina, num único índice, estabelecido numa escala de zero a dez, duas variáveis: o desempenho na Prova Brasil e as taxas de aprovação. Em 2008, foi criada a Provinha Brasil, para avaliar o nível de alfabetização dos alunos do segundo ano de escolarização; aplicada nas escolas pública, a avaliação é feita em duas etapas: no início e no término do ano letivo.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar a aprendizagem e a qualidade no ensino médio. Com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁴⁷, em 2004, o ENEM passou a ser utilizado também como critério de seleção para a obtenção de bolsa de estudo. A partir de 2009, foi criado um novo modelo de prova como possibilidade de ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Em 2010, o MEC desenvolveu o Sistema de Seleção Unificada (SISU) com o objetivo de selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior, utilizando unicamente a nota obtida pelo candidato no ENEM.

No ensino superior até 1995, os únicos momentos de avaliação aconteciam por ocasião do credenciamento das instituições ou do reconhecimento dos cursos, realizados pelo Conselho Nacional de Educação ou pelos Conselhos Estaduais, no caso de instituições estaduais. A Lei nº 9.131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação, determinou que o

⁴⁶ Portaria nº 931, do Ministério da Educação, de 21 de março de 2005.

⁴⁷ O PROUNI foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. É dirigido aos estudantes que concluíram o ensino médio, tanto da rede pública como privada, com renda per capita familiar de até três salários mínimos, para concessão de bolsas de estudo, integrais ou parciais, em cursos de graduação ou sequenciais, em instituição de ensino superior da rede privada. Segundo dados do MEC, o PROUNI atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do primeiro semestre de 2011, 863 mil estudantes, sendo 67% com bolsas integrais. (BRASIL, Ministério da Educação. *PROUNI*)

então Ministério da Educação e do Desporto, realizasse “avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, *Lei 9.131*). Os exames nacionais receberam a denominação de Exame Nacional de Conclusão de Curso (ENEC), ficando popularmente conhecidos como Provão. Realizados a partir dos conteúdos mínimos de cada curso, tinham o objetivo de avaliar os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos no final do curso. Em 2004, o sistema de avaliação foi reformulado, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁴⁸, tendo o objetivo de avaliar as instituições de educação superior, os cursos e o desempenho acadêmicos dos estudantes. A coordenação e supervisão do SINAES foram atribuídas à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), criada pela mesma Lei. A avaliação, tanto das instituições como dos cursos, é expressa em conceitos, ordenados em uma escala de um a cinco. Para avaliar o desempenho dos estudantes foi criado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a ser aplicado periodicamente, por amostragem, aos alunos de todos os cursos de graduação, no final do primeiro e do último ano do curso.

Na análise de Sousa (2003), a forma de avaliação proposta pelo ENEC, fundamentada nos resultados obtidos individualmente pelos alunos, transforma a avaliação num dispositivo de regulação educacional e social, bem diferente da proposta do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)⁴⁹, que tinha uma perspectiva de avaliação institucional, abrangente e processual.

O destaque dado para a avaliação de produto não promove a consolidação de uma cultura de avaliação no interior das instituições, que vinha sendo estimulada pelo Paiub. Ao contrário, tende a reduzir a atividade avaliativa ao procedimento de medida ou quantificação de resultados, sendo monopólio do governo federal a determinação de que produtos são considerados valiosos. (SOUSA, 2003, p. 184)

⁴⁸ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

⁴⁹ O PAIUB foi concebido e executado pela comunidade acadêmica (Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, Associação Brasileira de Universidades Estaduais Municipais - ABRUEM, Associação Nacional de Universidades Particulares - ANUP, Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas - ABESC, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, de Extensão e de Planejamento e Administração) em conjunto com a Secretaria do Ensino Superior (SESU), tendo publicado, em 26 de novembro de 1993, o Documento Básico – *Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional*, que assim define o processo avaliativo: “o processo de avaliação deve ser contínuo e sistemático, para promover permanente aperfeiçoamento, reflexão constante e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da instituição acadêmica. Assim, não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação.” (BRASIL, *Ministério da Educação/SESU*)

3.8.2 A política de financiamento da educação

A política de financiamento da educação foi assegurada pela Constituição de 1988, que em seu artigo 212 estabeleceu a aplicação por parte da União de, no mínimo, 18%, e por parte dos Estados, Distrito Federal e Municípios, de 25% da receita advinda de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. O aumento da disponibilidade orçamentária não gerou, porém, melhoria nos serviços educacionais, especialmente nos municípios, os quais investiram mais no pré-ensino, deixando o ensino fundamental a cargo dos Estados, e abrindo espaço para desvios dos recursos destinados à educação.

O financiamento da educação foi redimensionado com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997, e implantado a partir de 1988. Com o FUNDEF a distribuição dos recursos destinados à educação foi alterada, priorizando o ensino fundamental e a remuneração do magistério, que passaram a contar com 60% dos recursos que a Constituição destinara à educação, o que representa 15% da arrecadação global dos Estados e Municípios. O critério de distribuição dos recursos do Fundo entre cada Estado e seus Municípios foi estabelecido a partir do número de alunos atendidos em cada rede de ensino, sendo que, não menos que 60% desses recursos passaram a ser reservados para a remuneração do magistério. Para equacionar o investimento em todo país, o artigo 6º da Lei n.º 9424/96, estabeleceu à Presidência da República a função de fixar um valor mínimo por aluno, cabendo à União complementar os recursos do Fundo no âmbito dos Estados e Municípios, sempre que estes não atingissem o valor fixado nacionalmente. O Fundo, porém, diminuiu o percentual dos recursos vinculados da União, que deveriam ser aplicados ao ensino fundamental, caindo de 50%, conforme determinava o artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, para 30% segundo a Emenda Constitucional n.º 14.

Na análise de Saviani (2008c), o sentido básico da Emenda Constitucional e da criação do FUNDEF foi redefinir o papel do MEC com relação ao ensino fundamental, dando-lhe autoridade para formular, implementar, avaliar e controlar as políticas referentes a esse nível de ensino. E como isso depende da administração dos recursos, era imprescindível a alteração do artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição. Essa modificação causou também a alteração de mais dois aspectos da Constituição: conferiu legalidade à centralização da política educacional, já que predominava no texto constitucional o caráter descentralizador, e

garantiu a permanência dessa centralização além dos 10 anos previstos no texto constitucional.

Dez anos depois, em dezembro de 2006, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado por meio da Emenda Constitucional nº 53 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Enquanto o FUNDEF fora previsto para 10 anos, o novo Fundo foi previsto para 14 anos, até 2020.

Uma das modificações mais importantes foi à ampliação da abrangência de destinação dos recursos. Assim, além do ensino fundamental, também foram incluídas a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino médio e também o ensino médio integrado à educação profissional; passou a abranger tanto o meio urbano, como o rural, e foi estendido à educação especial, indígena e quilombola. Com relação à distribuição dos recursos entre o Distrito Federal, Estados e Município, o artigo 9º da Lei 11.494 determinou que fosse realizada considerando-se exclusivamente as matrículas nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, ou seja, os municípios recebem os recursos com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os Estados, no número de alunos do ensino fundamental e médio.

Em termos de recursos aplicados, enquanto com o FUNDEF, 15% dos recursos destinados a Educação (25% do total de impostos) eram subvinculados ao ensino fundamental, com o FUNDEB, essa subvinculação aumentou para 20%, mas estendido agora a toda educação básica. Ou seja, a ampliação dos recursos não foi equivalente ao aumento do número de alunos beneficiados. Na análise de Saviani (2008c), houve um aumento de 33,33% em termos de recursos aplicados e de 56,6% com relação ao número de estudantes atendidos, provocando dessa forma, proporcionalmente, uma diminuição dos investimentos e não um aumento.

Outro aspecto inovador foi a proibição feita à União do uso da receita do salário-educação para a complementação ao FUNDEB⁵⁰ quando, algum Estado viesse a não atingir o valor mínimo por aluno definido nacionalmente. Assim, tais recursos poderiam ser aplicados em outros programas voltados à educação básica pública.

Com relação aos profissionais, o Fundo ampliou a abrangência, não somente para o magistério, conforme determinava o FUNDEF, mas para os profissionais da educação. Nesse sentido foi acrescentado o inciso VIII, no artigo 206 da Constituição Federal, instituindo o

⁵⁰ A utilização do salário-educação como fonte adicional de financiamento da educação fora garantida pelo parágrafo 5º do Artigo 212, da Constituição Federal de 1988.

piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública, visando diminuir as desigualdades regionais quanto à remuneração.

3.9 A pesquisa educacional no período da redemocratização

Fazendo uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional, André (2006) destaca as mudanças que ocorreram neste campo, desde a década de 1980 até o início do séc. XXI, com relação aos temas, enfoques, abordagens metodológicas e ao contexto da produção. A autora destaca a ampliação e diversificação dos temas de pesquisa, ocorrendo a substituição de questões relativas ao contexto educacional mais amplo, típicas da década de 1970, para investigações de processos; os fatores intraescolares substituíram os extraescolares, com estudos sobre o cotidiano escolar, o currículo, aprendizagem, avaliação, enfim, as questões gerais deram lugar ao estudo de problemas locais, em seu contexto específico. Com relação aos enfoques, estes também se diversificam e ampliaram, não sendo somente oriundos da Psicologia ou Sociologia, mas também da Antropologia, História, Linguística, Filosofia, fundamentado na convicção de que “[...] para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.” (ANDRÉ, 2006, p. 16). As mudanças com relação às abordagens metodológicas referem-se à valorização dos estudos qualitativos, com seu conjunto heterogêneo de métodos, técnicas e análises, desde os estudos antropológicos e etnográficos, pesquisas participantes, estudos de caso, pesquisa-ação e análises de discurso, de narrativa, de histórias de vida. E quanto ao contexto de produção, embora a maioria das pesquisas continuasse sendo realizada pelos programas de pós-graduação, a mudança representou a valorização das situações do cotidiano escolar e da sala de aula, e não mais as situações controladas de experimentação, típicas das décadas de 1960-70; nesse sentido, o pesquisador deixou de ser um sujeito que “olha de fora”, para valorizar o olhar “de dentro”, muitas vezes estudando a própria participação na experiência.

Alves-Mazzoti (2001) avalia que os diversos problemas já apontados nos estudos sobre a pesquisa educacional realizados no período entre 1970 e 1990 persistiram e alguns se agravaram. Destaca que muitas pesquisas, por não assumirem a produção do conhecimento científico como sendo um processo de construção coletiva, não relacionam seu estudo com o contexto acadêmico a fim de detectar sua necessidade e pertinência. Outro problema refere-se à questão do uso de teorias, pois diante da divergência entre diferentes paradigmas, como os

construcionistas sociais e os pós-positivistas e teóricos-críticos⁵¹, muitas pesquisas, argumentando que estão “dando voz ao sujeito” ou valorizando as práticas, “[...] limitam-se a reproduzir falas e falas dos sujeitos, sem qualquer tentativa de identificar regularidades, relações e categorias e/ou se servir de um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados.” (ALVES-MAZZOTI, 2001, p. 43). Isso tende para a reificação da prática e do sujeito, sem o diálogo com autores que já trataram do tema e por consequência, sem construir conhecimentos relevantes. Diante disso, a autora defende a transferibilidade e objetividade do conhecimento, ou seja, a produção de conhecimentos que possam ser aplicados em outras realidades e estarem disponíveis para a “crítica interpares”, o que poderá garantir a objetividade do conhecimento produzido.

Ainda segundo a autora, as diferentes compreensões contemporâneas a respeito do conceito de ciência e de método científico influenciaram a pesquisa educacional, gerando uma desorientação dos pesquisadores quanto aos critérios consensuais para a demarcação do conhecimento científico. Esse relativismo levou à produção de conhecimentos irrelevantes e não confiáveis para a orientação de políticas e prática educacionais, e a superação desse limite depende da retomada da rigorosidade nas pesquisas. Aponta, então, como desafio para a pesquisa educacional “[...] aliar a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade de fenômenos microsociais, contextualizados, à possibilidade de transferência de conhecimentos ou à geração de hipóteses para o estudo de outros contextos semelhantes.” (ALVES-MAZZOTI, 2001, p. 48).

Gatti (2001) também constata que, as questões sobre teoria e método, debatidas nas décadas de 1980 e 1990, não foram resolvidas e continuam sendo tema de estudo. Percebe-se uma deficiência na construção de categorias teóricas capazes de explicar o fenômeno educacional em seu conjunto, o que provoca a adesão, e aplicação sem critérios, de categorias oriundas de outras áreas de estudo.

Gatti (2001) denomina de “modismos periódicos” a apropriação de modelos de investigação propostos nos Estados Unidos, Inglaterra ou França, feita de forma simplista quanto aos seus fundamentos. Também afirma a tendência do imediatismo na escolha dos temas de pesquisa, com predominância da aplicabilidade direta e imediata das conclusões.

⁵¹ Segundo Alves-Mazzoti (2001, p. 43) os construcionistas sociais rejeitam o uso de teorias a priori buscando evitar que venham a influenciar o pesquisador durante a coleta dos dados e também porque consideram que nenhuma teoria pode explicar totalmente os fenômenos sociais. Já os pós-positivistas e teóricos-críticos defendem o uso da teoria para a formulação das hipóteses, argumentando que o pesquisador dificilmente pode iniciar a coleta de dados, sem estar influenciado por uma teoria.

Esse pragmatismo das pesquisas gera um empobrecimento teórico, na ausência de perguntas mais densas e de hipóteses mais consistentes.

Com relação à utilização dos métodos de pesquisa, verifica a passagem drástica de pesquisas orientadas pelo modelo quantitativo para o uso de modelos qualitativos. Inicialmente postula que não é possível dissociar os conceitos de quantidade e qualidade, pois,

[...] na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si. (GATTI, 2001, p. 74).

Aponta também a persistência de limitações no uso dos dois procedimentos. Na abordagem quantitativa verificam-se hipóteses mal colocadas, deficiências na operacionalização das variáveis, nos instrumentos de medida e nos modelos estatísticos, limitações quanto à interpretação dos dados. Na abordagem qualitativa encontram-se observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, descrição do óbvio, precariedade nas observações de campo e também na documentação, análises de conteúdo sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e na sua interpretação, deficiência no estudo da história e de estórias.

O debate sobre as abordagens quantitativa e qualitativa ganharam espaço no meio acadêmico na medida em que os conceitos de objetividade e de neutralidade, que desempenham papel fundamental no âmago do método experimental e do referencial teórico empirista, passaram a ser questionados e, por consequência, foi questionada a capacidade dessa metodologia em explicar os fenômenos educacionais.

As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc. (GATTI, 2001, p. 73)

Esse debate a respeito da temática teórico-metodológica já despertava o interesse na década de 1980. Dois artigos publicados em 1988, de Luna e de Franco, apresentaram posições opostas sobre a existência ou não de conflito entre tendências metodológicas.

Luna (1988) defendia a falsidade do conflito entre tendências metodológicas, afirmando que a questão das diferenças metodológicas tem sido formulada de forma imprecisa e que o resultado de uma pesquisa somente pode ser avaliado segundo os

parâmetros do referencial teórico assumido. Partindo da consideração de que, toda pesquisa possui uma pergunta a ser respondida, um conjunto de procedimentos para tal e a necessidade de que a resposta obtida tenha confiabilidade, o autor afirma que o conflito entre tendências metodológicas não pode residir nesses aspectos, pois eles presidem qualquer investigação, independente da teoria ou metodologia assumida pelo investigador. Tampouco a escolha das técnicas de coleta de informação pode explicar esse conflito, pois seus diferentes usos são determinados pelo problema formulado e não por suas características particulares.

Finalmente analisa a relação entre o problema e a teoria, afirmando que a realidade que fundamenta a pesquisa, apesar de complexa é objetiva e sem ambiguidades. Já o pesquisador, por ser influenciado por sua subjetividade, é incapaz de separar o objeto real das representações que faz dele, sendo por isso, necessária a teoria, para que possam ser integrados os diversos recortes que o sujeito faz da realidade pesquisada. Entretanto, qualquer que seja o referencial teórico assumido, serão coletadas as mesmas informações e se chegará a mesma resposta para o problema formulado.

Conclui que o conflito metodológico é falso, porque só pode ser estabelecido a partir “[...] da crença em valores compartilhados por iniciados em uma mesma confraria” (LUNA, 1988, p. 74) ou quando se considera as diferentes técnicas de pesquisa como capazes de revelar algo além da relação entre o problema e as informações necessárias para a pesquisa, ou ainda, na tentativa de “[...] confrontar diferentes tendências teórico-metodológicas como se a verdade de cada uma pudesse ser atestada pela fragilidade de outra.” (LUNA, 1988, p. 74)

Comentando as afirmações de Luna (1988), Franco (1988) concorda que a observância dos três requisitos apontados pelo autor é condição indispensável para a pesquisa, mas considera equivocada a indagação sobre que tendência metodológica caracterizada por sua existência. “A mera formalização dos referidos requisitos não tem poder de expressar tendências metodológicas nem nos permite inferir a abordagem teórica que orienta o pesquisador e o fio condutor que imprime significado à sua investigação.” (FRANCO, 1988, p. 77) Também discorda da interpretação dicotômica entre sujeito cognoscente e objeto conhecido, que Luna propõe ao afirmar que a realidade é objetiva e sem ambiguidades e que o sujeito não separa o objeto das representações. Essa postura, por tratar os fatos sociais como meros fatos naturais, ignora sua historicidade e obriga o pesquisador a estudá-los como se não estivesse ligado a eles.

Franco (1988) revela haver, nas afirmações de Luna, uma dicotomia entre teoria e prática, sendo a teoria vista como um conjunto de ideias sem qualquer relação com as condições sociais e históricas. Assumindo a perspectiva dialética do processo do

conhecimento, Franco afirma que tal perspectiva implica decisões metodológicas que evidenciam conflitos entre diferentes tendências. Sendo a prática social assumida como critério de verdade do saber produzido, essa capacidade transformadora do saber implica admitir que “[...] todo conhecimento é comprometido com um ponto de vista determinado, não pela subjetividade do investigador, mas pela própria totalidade (de uma formação social determinada) na qual, ele, investigador, ocupa uma posição social e política.” (FRANCO, 1988, p. 79)

Ligado ao contexto das mudanças ocorridas em nível mundial, um aspecto que entrou na pauta das discussões sobre a pesquisa educacional a partir da década de 1990 foi a questão do referencial teórico, especialmente a crise do paradigma marxista enquanto referencial teórico para compreensão do fenômeno educacional, provocada pelo contexto político do fim da União Soviética e a conseqüente globalização do modelo capitalista.

Nesse sentido, Kuenzer e Moraes (2005) destacam o movimento que denominam de “recuo da teoria” ou de “fim da teoria”, associado à utopia “praticista e pragmática” a qual considera suficiente o “saber fazer” e desprestigia qualquer esforço teórico, visto como mera perda de tempo ou especulação metafísica. Impossibilitada de apreender as relações entre os fenômenos empíricos, a pesquisa educacional fica limitada a um mero levantamento de dados, e restrita ao controle e previsibilidade desses dados, ou então entendida como mera estratégia de intervenção, ou ainda reduzida a narrativas fragmentadas ou simples descrições do cotidiano escolar. Diante desse “recuo da teoria”, defendem a compreensão marxista de produção de conhecimento que, partindo do dado empírico deve gerar formulações conceituais capazes de dar uma maior inteligibilidade ao dado empírico inicial, compreendendo-o dentro dessa totalidade amplamente articulada.

Destacam ainda como principais tendências da pesquisa educacional: pesquisas com temas específicos as quais não são acompanhados de uma visão teórica do fenômeno educacional e que, portanto, ficam privadas de fundamento, seja filosófico, histórico, sociológico ou de qualquer outro campo do saber, tendendo para um sincretismo teórico. A esse sincretismo teórico, associa-se também o sincretismo metodológico, fomentando pesquisas que oscilam entre um pseudopositivismo e uma imitação imperfeita de pesquisa qualitativa, reduzida a mero relato de impressões fragmentadas de fatos observados de forma superficial. Também apontam, nas pesquisas educacionais, a identificação das diferentes práticas pedagógicas, num claro abandono de qualquer método ou teoria, substituindo-a pelo senso comum. E detectam, como resultado do presentismo típico da proposta pós-moderna, o

crescimento de estudos com recortes temáticos restritos, destacando aspectos muito particulares da educação. Encerram afirmando que,

[...] sincretismos teóricos e metodológicos, empiricismos, relativismos e visão pragmática comprometem irremediavelmente a produção de conhecimento na área. Tais tendências põem em questão a possibilidade do conhecimento objetivo acerca do caráter estruturado do mundo e, portanto, do papel efetivo do agir humano. (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1357-1358)

Nosella (2010) avalia as pesquisas em educação no período pós-1985 a partir do contexto mundial de crise das utopias e dos paradigmas e, no Brasil, de uma situação política e ideológica ambígua após o fim da ditadura militar. Considerando as pesquisas realizadas no período da ditadura militar como sendo ideológicas e por isso, incapazes de abarcar a complexidade e diversidade do real, muitos pesquisadores optaram pelo pluralismo epistemológico e temático, enfatizando a pesquisa de objetos singulares da educação, como o cotidiano da escola, os professores, o material didático, as relações internas e a história das instituições. Os elementos positivos dessa nova perspectiva na pesquisa educacional são evidenciados “[...] pela ampliação das linhas de investigação, pela diversificação teórico-metodológica e pela utilização das mais variadas fontes, mas houve também uma fragmentação epistemológica e temática que tem dificultado a compreensão da totalidade do fenômeno educacional.” (NOSELLA, 2010, p. 179), sendo também considerada por alguns como uma rejeição ao marxismo e à perspectiva histórica.

Avaliando criticamente esse novo estilo de produção, Nosella (2010) constata que ela é essencialmente acadêmica, produzida por professores e pós-graduandos e realizada dentro dos programas de pós-graduação; e também uma produção afetada pela pressão produtivista das agências de fomento. Mas mesmo assim, muitos pesquisadores maduros e criativos contribuem efetivamente para uma compreensão mais profunda da educação brasileira e para a sua transformação. Destaca também que os estudos singulares colaboram para a organização dos acervos de documentos, preservando a memória da educação.

Como desafios para a pesquisa em educação realizada nos programas de pós-graduação, Nosella (2010) destaca a necessidade de revigorar a teoria, frente ao pensamento débil e fragmentado do pós modernismo, para determinar uma linha, ou ideia geral, precisa na organização dos dados da pesquisa, evitando cair na irracionalidade e no solipsismo. Outro aspecto necessário é de melhorar as narrativas, afim de que, além dos aspectos científicos e técnicos, seja valorizado o aspecto literário, evitando que o relatório final seja um amontoado

de informações. Também aponta a necessidade de rever o processo de avaliação da CAPES, pois este compreende a produção de cultura como sendo sinônimo de aumento de volume e não como a organização e divulgação de informações para humanizar a sociedade e a natureza. É somente a partir da história, com suas intrincadas e conflituosas relações humanas, que se pode qualificar a produção cultural. Dessa forma, defende que não há “[...] outro método de avaliação a não ser o método arriscado da política. Ao contrário, o estabelecimento detalhado de regras e normas burocráticas apriorísticas é a forma que melhor favorece a esperteza e a educação mercadológica.” (NOSELLA, 2010, p. 182). Finalmente, destaca que a pesquisa educacional precisa ser institucionalizada nas novas universidades, que ainda não tem tradição e estrutura, para criar uma *cultura da pesquisa*.

4 A CONSOLIDADAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: OS PLANOS NACIONAIS E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A apresentação desta análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), bem como do processo de implantação da avaliação institucional da Pós-Graduação, está situada no final da I Parte deste trabalho, após a apresentação do surgimento da Pós-Graduação durante o período do regime militar e após a explanação de seu desenvolvimento durante o período de redemocratização, porque os Planos estão situados historicamente nos dois períodos. Os primeiros Planos são frutos do planejamento estatal ainda no regime militar, sendo que o I PNPG foi elaborado em 1974, durante o governo Geisel, inserido no contexto mais amplo do início da crise do “milagre econômico” e o II PNPG no final do regime, durante o governo Figueiredo. Os outros dois Planos estão inseridos no contexto da redemocratização. Já o processo de implantação da avaliação teve início na década de 1990, no governo FHC.

No texto do I PNPG, o Conselho Nacional de Pós-Graduação afirma que até então, a evolução do sistema de pós-graduação no Brasil ocorrera de forma parcialmente espontânea, e quando houve orientação, fora no âmbito da expansão física, motivada por necessidades conjunturais. Diante disso, aponta a necessidade de iniciar uma nova fase no processo de crescimento, de forma mais sólida e equilibrada. Justifica assim a necessidade de tornar o sistema de pós-graduação um objeto de planejamento estatal, enquanto um subsistema do sistema universitário, que por sua vez, é parte integrante do sistema educacional. Dessa forma, “O processo de planejamento e controle deste sistema assegurará a expansão orientada das áreas de trabalho educacional e científico de pós-graduação.” (BRASIL, Ministério da Educação. *I PNPG*, p. 144)

4.1 O I Plano Nacional de Pós-Graduação

A elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação coube ao Conselho Nacional de Pós-Graduação. Foi aprovado em 11 de novembro de 1974, para vigorar até 1979, mas acabou perdurando até 1982. O I PNPG estava integrado do ponto de vista estratégico e operacional com a política educacional através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), parte integrante do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND); e também com a política científica, através do II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT). Assim, “[...] o PNPG deverá estar integrado com as políticas de desenvolvimento

social e econômico, na medida em que é considerado um dos instrumentos destas políticas.” (BRASIL, Ministério da Educação. *I PNPG*, p. 145)

Reconhecendo o caráter precário dos dados estatísticos, o Plano indica a existência de cursos de pós-graduação em 50 instituições de ensino superior, sendo 25 federais, 10 estaduais e 15 particulares. Havia 158 áreas de concentração no mestrado e 89, no doutorado. Afirma ainda que haviam sido titulados, até 1973, 3.500 mestres e 500 doutores, sendo que 50% foram absorvidos pelo magistério.

Aponta como características desse processo de crescimento da pós-graduação: “[...] o isolamento e a desarticulação das iniciativas; o insuficiente apoio e orientação por parte, dos órgãos diretores da política educacional; e, na maior parte dos casos, uma grande diversidade de fontes e formas de financiamento.” (BRASIL, Ministério da Educação. *I PNPG*, p. 121) Isso gerou problemas de estabilidade dos cursos, problemas de desempenho (dados indicavam que apenas 15% dos ingressos no mestrado alcançavam a titulação), e problemas de crescimento, seja com relação a setores específicos os quais não colaboram na melhoria do sistema universitário, seja quanto a migração de pesquisadores do interior para as capitais, não retornando ao seu local de origem.

Define três funções para a pós-graduação: formar professores para o magistério universitário, atendendo a demanda quantitativa e também qualitativa; formar pesquisadores científicos, a fim de formar núcleos e centros de pesquisa; e preparar profissionais de nível elevado para o mercado de trabalho. Dentro desse quadro, o objetivo fundamental do I PNPG é apresentado como sendo de:

[...] transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira. (BRASIL, Ministério da Educação. *I PNPG*, p. 125)

Destacando seu caráter de *orientação de iniciativas e esforços* o Plano apresenta as seguintes diretrizes fundamentais: institucionalizar o sistema, consolidando-o como uma atividade regular nas universidades, com estabilidade de financiamento; elevar o padrão de desempenho e racionalizar a utilização de recursos, para aumentar a produtividade e a qualidade dos cursos; e planejar sua expansão de forma equilibrada, seja com relação às áreas de pesquisa, seja entre as regiões do país.

Foram estabelecidas duas metas para o período de 1974-1979: promover a formação completa e a titulação de cerca de 16.800 mestres e de 1.400 doutores; e ampliar a capacidade de atendimento dos cursos de pós-graduação, passando de 7.000 para cerca de 11.700 vagas para o mestrado, e para o doutorado, ampliando de 500 para cerca de 1.200 vagas. Como o Plano tinha característica indicativa, a concretização de tais metas, foi operacionalizada através de três programas: concessão de bolsas de estudo, com previsão de concessão de 52.000 bolsas de estudo no período; extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), que já era realizado em pequena escala pelo MEC, visando envolver 12.000 docentes ou candidatos a docentes; e admissão programada e regular de docentes nas instituições, com previsão de contratação de 2.000 docentes em tempo integral.

Na perspectiva de Cury (1989), o I PNPG buscava a consolidação institucional e financeira do sistema de pós-graduação, acentuando a integração do ensino e da pesquisa. No conjunto, assim o define: “Tecnicamente bem feito, politicamente ambicioso e coerentemente proposto, o plano é uma peça formalmente integral e organizada.” (CURY, 1989, p. 147)

Kuenzer e Moraes (2005) afirmam que o mérito do I PNPG foi ter reconhecido que a expansão da pós-graduação somente seria possível por meio de uma política indutiva do Estado e estando integrada no sistema universitário. Além disso, estabeleceu a centralidade da pós-graduação na formação de docentes, opinião compartilhada também por Barros (1998). Também Balbachevsky (2005) destaca que o projeto de orientação nacionalista do regime militar reconhecia as potencialidades estratégicas da expansão da pós-graduação, especialmente enquanto uma alternativa doméstica barata para a qualificação dos professores das universidades federais, que estavam em plena expansão.

Segundo Martins (1991), o período em que vigorou o I PNPG foi de abundância de recursos do governo para o sistema universitário, o que favoreceu o aumento da quantidade de cursos de mestrado e doutorado. Entretanto, os recursos eram destinados aos programas de pós-graduação de modo exógeno às instituições a que pertenciam. “Dessa forma, os centros de pós-graduação poderiam ser tido como ‘ilhas’ dentro das instituições, formados por docentes e pesquisadores com sofisticada formação no exterior ou no País, cujas atividades, exceção feita aos salários, eram financiadas por órgãos externos.” (MARTINS, 1991, p. 97).

Análise semelhante faz Schwartzman (1991) ao afirmar que a pós-graduação no Brasil teve um salto de qualidade porque se tornou um foco privilegiado das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico, dentro do projeto político de desenvolvimento do país sustentado pela ditadura militar. Entretanto, a estratégia das agências de financiamento era de identificar os grupos de pesquisa mais promissores e negociar diretamente com eles,

evitando a burocracia das universidades. Isso gerou um sistema universitário dual e desigual, não somente entre universidades, mas também internamente.

Começaram a coexistir departamentos bem mantidos e bem pagos, dotados de pessoal qualificado, ao lado de programas deficientes - os primeiros, mais preocupados com pesquisas e ensino de pós-graduação; os últimos, ligados a escolas e cursos tradicionais em nível inferior ao de pós-graduação. (SCHWARTZMAN, 2001, p. 286)

4.2 O II Plano Nacional no final do regime militar

O II PNPG foi aprovado pelo Decreto nº 87.814, de 16 de novembro de 1982. Com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação, em 1981, o Decreto nº 86.791 atribuiu à CAPES a incumbência de formular o novo plano. Tanto na estrutura quanto no conteúdo o II PNPG estava integrado ao III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND) e às indicações do III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (III PBDCT). Seu objetivo central consistia na “[...] formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado.” (BRASIL, Ministério da Educação. *II PNPG*, p. 177)

Após apresentar as premissas básicas da política nacional de pós-graduação, o II Plano discorre sobre os principais problemas estruturais que geravam dificuldade para a institucionalização e consolidação da pós-graduação: excessiva dependência de recursos extraorçamentários e corte de verbas, instabilidade empregatícia de docentes e funcionários, distorções na compreensão do binômio ensino-pesquisa, pesquisas de qualidade duvidosa, número insatisfatório de professores, abertura de cursos em áreas saturadas, por região ou por especialidade, falta de uma avaliação crítica da qualidade dos cursos, desajuste em face das necessidades do mercado.

Destaca que a pós-graduação no contexto nacional da época, em vista da implementação das diretrizes do III PND e do III PBDCT, deveria atender a dupla função: formar docentes pesquisadores para a área acadêmica; e capacitar e treinar pesquisadores e profissionais capazes de aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo e, de formar recursos humanos.

Os objetivos básicos do II PNPG foram definidos a partir dos problemas que necessitavam ser solucionados. O primeiro era a questão da qualidade, tanto dos profissionais

formados, quanto das pesquisas realizadas. Afirma a necessidade de assegurar recursos e de um acompanhamento na sua aplicação, e a consolidação e aperfeiçoamento dos sistemas de informação e avaliação, com a participação da comunidade acadêmica. Outro problema a ser remediado era a questão da adequação da pós-graduação às necessidades nacionais, presentes e futuras, tanto na produção científica e acadêmica, quanto no aumento da capacidade tecnológica e produtiva. Para tal, destacava a necessidade de redimensionar o sistema em vista das especificidades de cada área do conhecimento e das necessidades regionais. O terceiro problema apontado referia-se a necessidade da articulação entre as diferentes instâncias governamentais atuantes na área, passando a ser função do MEC manter o sistema de pós-graduação dinâmico e articulado.

Finalmente, o II Plano indica prioridades e diretrizes para a problemática apontada. Indica que os órgãos governamentais devem, na especificidade de cada área e dentro de uma política global, atribuir um peso relativo às especialidades e modalidades de pesquisa, levando em conta a contribuição ao avanço científico e tecnológico, a importância estratégica em função da situação do país, e a visão da comunidade científica.

Com relação à questão da qualidade, o II Plano aponta a necessidade de aperfeiçoar os sistemas de avaliação da pós-graduação e diante da complexidade da mensuração da qualidade, reconhece ser necessária a participação de todos os integrantes do sistema. Atribui à própria universidade ou instituição acadêmica o zelo pela qualidade de seus cursos, tendo os instrumentos das agências governamentais um caráter suplementar, para apoiar as iniciativas bem sucedidas e desativar o que não corresponder às exigências mínimas de qualidade.

Outra prioridade apontada no II Plano foi a ampliação das opções de formação na pós-graduação, para superar tanto os desajustes quantitativos, quanto a inadequação com relação ao conteúdo da qualificação. Indica pois, o revigoramento e reestruturação qualitativa da pós-graduação *latu sensu*, tornando-se uma alternativa frente à demanda de mão de obra especializada, inclusive no contexto acadêmico, visando manter o corpo docente atualizado e conseqüentemente, elevar o ensino no nível da graduação. Já os cursos *stricto sensu*, deveriam buscar o fortalecimento quantitativo, tendo como objetivo a formação de pesquisadores.

Segundo Cury (1989), o II PNPG é mais conciso que o anterior e deste retoma as premissas básicas, incluindo a questão da desburocratização e da afirmação de valores genuinamente brasileiros. Almeja o aumento qualitativo do desempenho do sistema, consolidando o que de bom havia, e também apoiando grupos emergentes de pesquisa. Esse objetivo, porém, “carece de condições, de modernização gerencial, do sistema de informações, da compatibilização entre pesquisas e prioridades nacionais e da coordenação do sistema pelo

MEC, onde os representantes da comunidade científica operem ‘na fixação’ destas prioridades e diretrizes. (CURY, 1989, p. 148)

Na análise de Martins (1991), o novo contexto político e econômico do início da década de 1980, com sinais de retração econômica e contenção orçamentária, fez com que o II PNPG abandonasse o discurso expansionista do primeiro plano e assumisse duas diretrizes básicas. A primeira foi a consolidação do sistema, reforçando o sistema de acompanhamento e avaliação, buscando a melhoria da qualidade. E a segunda foi a institucionalização da pós-graduação, com um programa de apoio a infraestrutura dos cursos, garantindo os recursos mínimos para subsistência e funcionamento dos cursos. Para Barros (1998), o II PNPG se caracteriza pela consolidação da pós-graduação, com maior ênfase na pesquisa e o início da busca de entrosamento com o setor produtivo.

4.3 O III Plano Nacional no processo de redemocratização

O III PNPG foi lançado pelo governo Sarney, num outro contexto político e econômico. O clima político era de reconstrução da democracia e na economia havia a expectativa de uma melhoria no acesso aos bens materiais e culturais. Elaborado para o período de 1986-1989, no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PND-NR), era parte integrante da política governamental de formar cientistas em quantidade, qualidade e perfis adequados ao modelo de desenvolvimento do país, a fim de garantir a autonomia econômica, científica e tecnológica. Para alcançar tal meta, propunha como objetivos gerais:

1. consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; 2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; 3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo. (BRASIL, Ministério da Educação. *III PNPG*, p. 193)

O III Plano parte da premissa de que a pós-graduação é parte do Sistema Educacional e do Sistema de Ciência e Tecnologia, com a dupla função de formar recursos humanos de alto nível e de contribuir, por meio da pesquisa, para solucionar problemas sociais, econômicos e tecnológicos, sendo, para isso, a universidade o local privilegiado. Tendo em vista o desenvolvimento nacional, as necessidades educacionais e do mercado de trabalho, considera como objetivos do governo e da sociedade a consolidação da pesquisa e da pós-graduação e a expansão da base científica nacional.

Ao fazer a análise da expansão e da situação da pós-graduação naquele momento, o III Plano destaca quatro aspectos. Aborda inicialmente a questão da dimensão e do desempenho, verificando a rápida expansão do sistema e a conseqüente preocupação com a qualidade, o que resultou no processo de avaliação e acompanhamento dos cursos, promovidos pela CAPES. Este gerou melhorias na estrutura dos cursos e na qualificação dos docentes, na qualidade das dissertações e teses, e o aumento da produção científica. Reconhece que 40% dos cursos ainda apresentavam deficiências, sendo as principais: a diferenciação na evolução das áreas de conhecimento; falta de pesquisadores com formação interdisciplinar; saturação de parte do sistema, com carência de pesquisadores para orientação; problemas no processo seletivo; elevado nível de evasão de alunos e do tempo médio para a titulação.

Ao abordar a questão da organização institucional, o III Plano afirma que a dependência de recursos extraorçamentários e as frequentes mudanças nas políticas governamentais dificultam o processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação nas universidades. Assim, “a pesquisa e a pós-graduação ainda carecem de mecanismos institucionais ágeis e suficientes que lhe assegurem pleno desenvolvimento.” (BRASIL, Ministério da Educação. *III PNPG*, p. 200). Reconhece que essa situação levou a criação de “mecanismos paralelos”, como as fundações de apoio à pesquisa e programas, como o Programa de Apoio à Manutenção da Infra-Estrutura dos Cursos de Pós-Graduação e o Programa de Apoio à Consolidação dos Cursos de Pós-Graduação.

Sobre a influência da pós-graduação o III Plano afirma que em muitas universidades há uma dissociação entre a pós-graduação e a graduação. “Assim, as atividades de investigação científica e de geração de novos conhecimentos têm apenas, e pobremente, coexistido com um ensino de graduação pouco vivo e ativo, fundamentalmente confinado à repetição de conhecimentos prontos e acabados” (BRASIL, *III PNPG*, p. 202). Também reconhece a inexistência de uma política de incentivos à produção de textos por docentes da pós-graduação e a pouca valorização das atividades pedagógicas ou voltadas para a aplicação profissional. A difusão da pós-graduação encontra obstáculos pela falta de intercâmbio entre instituições e de apoio aos grupos emergentes e de desenvolvimento científico regional, como a região amazônica.

Quanto às dificuldades estruturais e conjunturais, o III Plano destaca que “[...] a legislação e a prática vigentes não têm sido satisfatoriamente eficazes para impedir a criação e o funcionamento de cursos de baixa qualidade, nem para um controle mais adequado.” (BRASIL, *III PNPG*, p. 204). Devido à recessão econômica, as universidades oficiais enfrentam problemas como a ausência de um sistema salarial atrativo, a diminuição de

contratações, anulação da qualificação do corpo docente. Outro problema conjuntural refere-se às bolsas de estudo que sofrem retração quanto a remuneração, número e diversidade.

O item 4 do III Plano, com o título de “Plano Nacional de Pós-Graduação”, reconhece a insuficiência de cientistas no Brasil, seja para atender a demanda do mercado de trabalho, seja para a própria pós-graduação, na qual 50% de seus docentes não são doutores. Ressalvando que, a ampliação da capacidade interna de formação de cientistas não implica a criação indiscriminada de programas de pós-graduação, indica oito medidas a serem seguidas: manutenção da qualidade dos cursos bons ou excelentes; investimentos para melhoria da produtividade dos cursos com bom desempenho; aperfeiçoamentos dos cursos com problemas estruturais (50% dos cursos existentes); estímulo à abertura de doutorado nos bons cursos de mestrado; criação de programas de mestrado nos grupos emergentes de pesquisa; aperfeiçoamento e expansão do sistema de bolsas de estudo; capacitação no exterior, visando melhoria dos cursos existentes e fortalecimento das áreas novas; dotação de infraestrutura para garantir as atividades da pós-graduação nas universidades.

Em seguida o III Plano elenca sete diretrizes: estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica, enquanto condição necessária para a pós-graduação; consolidar a universidade como local de ensino e geração de conhecimento e promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação por meio de verbas orçamentárias; consolidar a pós-graduação; assegurar os recursos para a infraestrutura do sistema e manter o financiamento de projetos específico de ensino e pesquisa; garantir a participação da comunidade científica; estimular a diversidade de concepções e organizações; assegurar condições ao estudante-bolsista para dedicação integral.

O III Plano se encerra apresentando vinte e duas estratégias abrangendo itens como o sistema de acompanhamento e avaliação, interação entre a pós-graduação e a graduação, valorização da pós-graduação *latu sensu*, infraestrutura das universidades, cooperação entre programas, fontes de financiamento, apoio a grupos emergentes, criação de novos programas, bolsas de estudo. E outras seis medidas para institucionalizar a pesquisa nas universidades, assegurando o funcionamento da pós-graduação, envolvendo questões de verbas para a pesquisa, qualificação e contratação de docentes, autoavaliação dos cursos.

Na análise de Cury (1989), o III PNPG considera atuais as metas dos planos anteriores quanto a expansão e qualidade dos cursos de pós-graduação, os quais devem ser efetivamente reconhecidos como centros de pesquisa de formação docente, merecendo receber apoio financeiro. O ponto forte do III PNPG consiste na

[...] preparação autônoma e assenhoreada dos recursos humanos capazes de dar a base científica (pesquisa básica), nos programas de pós-graduação, necessária para não nos distanciarmos dos países desenvolvidos em termos das tecnologias de ponta, cujo domínio será essencial para o desenvolvimento do país como nação auto-sustentada. (CURY, 1989, p. 151)

4.4 O Plano que não foi publicado

Em janeiro de 1996, cinco anos após o término do período de vigência do III PNPG, a CAPES constituiu a Comissão Executiva, com a tarefa de elaborar um novo Plano. A CAPES assim avaliava os planos anteriores, no processo de elaboração do novo Plano:

Ainda que possam ser apresentadas ressalvas aos três planos que vigoraram no período 75/89, no que se refere, por exemplo, ao processo adotado em sua definição ou ao cumprimento de alguns dos pontos por eles preconizados, não se pode deixar de lhes creditar o fato de terem se constituído em um dos fatores determinantes da consolidação de nosso sistema de pós-graduação em um relativamente curto espaço de tempo. Na verdade, cada PNPG cumpriu o destacável papel de assegurar que as ações governamentais a ele referentes fossem efetivamente pautadas em uma política explícita, que guardava uma importante coerência com o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) do período por ele coberto. Sob a orientação dos PNPGs os recursos públicos disponíveis foram canalizados para prioridades bem estabelecidas e relacionadas com os planos globais de desenvolvimento nacional. (BRASIL, Ministério da Educação, *INFOCAPES*, 1997, p. 65)

O processo de elaboração coincidiu com a comemoração do 45º aniversário de criação da CAPES, para a qual foi promovida uma “[...] discussão ampla da pós-graduação” no Brasil, com uma série de estudos, culminando no Seminário Nacional “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”. O objetivo dessa “discussão ampla” era “fornecer subsídios visando seu aperfeiçoamento, bem como sua interação mais efetiva com a realidade social e educacional do país.” (BRASIL, Ministério da Educação, *INFOCAPES*, 1996, p. 26). Os estudos encomendados pela CAPES, visavam aprofundar aspectos necessários para a elaboração do novo plano, como, a evolução da organização da pós-graduação, a relação entre a formação de recursos humanos, a pesquisa, o desenvolvimento e o mercado de trabalho, a integração da pós-graduação com a graduação, a questão da carreira acadêmica e a qualificação do corpo docente, o sistema de avaliação da CAPES, a expansão da pós-graduação e o problema do desequilíbrio regional, a questão do financiamento e dos custos da pós-graduação. Tais estudos, em número de onze, constituíram o documento *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*.

Foram elaboradas diversas redações preliminares do IV PNPG, com circulação restrita à Diretoria da CAPES. A versão considerada mais completa, mas que não foi publicada, apresentava como tópicos: “[...] evolução do sistema; grandes desequilíbrios do sistema; pressão da demanda por pós-graduação; fatores estruturais que bloqueiam o desempenho do sistema; e a CAPES e sua integração com outros órgãos.” (BRASIL, Ministério da Educação, *PNPG 2005-2010*, p. 22-23)

Conforme assinala o próprio texto do V PNPG, o Documento Final não foi publicado como Plano Nacional, devido às circunstâncias da época, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional. Nesse sentido, afirmou Abílio Baeta Neve, então Presidente da CAPES, sobre as duas dificuldades na elaboração do Plano:

Uma, a crise de 1998/1999 que produziu um cenário orçamentário muito negativo. Houve, pela primeira vez depois de anos, cortes nas bolsas. A CAPES não cortou, mas trabalhou com limites muito estruturados. Seria complicado lançar naquele momento um plano que, teria como grande objetivo a expansão do sistema. Talvez devêssemos tê-lo feito, apesar disso. O segundo aspecto negativo importante tem relação com uma grande novidade desse governo. Lembro que em determinado momento tínhamos um documento quase pronto que foi passado para o CNPq e nunca houve resposta. Na época, interpretei esse fato à luz da antiga dificuldade de relacionamento com o CNPq. Hoje, tenho outra visão. O CNPq estava passando por uma profunda transformação, que alterava profundamente a maneira como via suas próprias relações e compromissos com a pós-graduação, e, de fato, o CNPq foi se desvencilhando progressivamente do apoio prioritário à pós graduação. (BAETA NEVES, 2002, p. 13)

Na ausência de um Plano Nacional para a pós-graduação a CAPES organizou em maio de 2001, dentro dos eventos comemorativos de seus 50 anos, o Seminário *Pós-Graduação: Enfrentando novos desafios*, visando repensar o desenvolvimento da pós-graduação nacional. Partindo de uma consulta à comunidade acadêmica nacional a respeito das “lacunas da pós-graduação nacional”, o Seminário objetivava fornecer subsídios para concretizar ações visando: “a) à melhoria e ao aperfeiçoamento institucional do sistema de pós-graduação; b) ao equacionamento das eventuais lacunas da pós-graduação brasileira, e c) à redefinição das prioridades em termos de ação e de fomento por parte da própria CAPES, agência organizadora do evento.” (BRASIL, Ministério da Educação, *INFOCAPES*, 2001, p. 7). Ao apresentar o Documento Síntese do Seminário, o então presidente da CAPES, Abílio Baeta Neves (2001), destacou três eixos de questões em torno das quais orbitaram as reflexões do seminário: apesar do crescimento da pós-graduação, ela não cobria de modo uniforme o território nacional, apresentando um déficit regional; a insuficiência no atendimento às

fronteiras da pesquisa; e a necessidade de identificação de áreas, que embora não sendo consideradas como de ponta para a pesquisa científica e tecnológica, são cruciais para o desenvolvimento do país.

A partir da dinâmica do Seminário, o Documento Síntese apresenta doze tópicos que indicam as lacunas no sistema de pós-graduação brasileiro, e em seguida traz oito documentos, um de cada grande área do conhecimento⁵², apontando as lacunas específicas da área. As lacunas indicadas a respeito da pós-graduação como um todo foram: inexistência de um Plano Nacional de Pós-Graduação e de Pesquisa, bem como de uma adequada política para a Educação Superior; perda de profissionais devido ao alto número de aposentadorias e ao baixo salário; infraestrutura, acervos e recursos insuficientes; desequilíbrio em termos regionais, intrarregionais e de subáreas temáticas; inadequação da árvore do conhecimento, devendo acrescentar novas áreas, sem desativar áreas tradicionais; cursos com modelo e estruturas curriculares tradicionais; indefinição dos modelos de pós-graduação, com destaque para o mestrado profissional e a especificidade da área da saúde; envelhecimento, endogenia e isolamento de alguns cursos e áreas; insuficiência na formação de pessoal; o tempo de titulação; dificuldade para implantação de mecanismos de avaliação qualitativa; falta de definição da multi e interdisciplinaridade.

4.5 O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010

Em maio de 2004, por meio da Portaria nº 46, a Capes instituiu a “Comissão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação para o período de 2005 a 2010”. A Comissão coletou sugestões de diferentes atores e entidades da comunidade acadêmica e científica e do governo. Em julho de 2004, promoveu os Fóruns Regionais de Pós-Graduação, abrangendo as cinco regiões do país, bem como audiências e seminários sobre as lacunas da pós-graduação, resultando desse trabalho o “Documento-Síntese-Preliminar”, o qual foi publicado na web para críticas e sugestões e também debatido na Reunião Anual do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pós-Graduação (ENPROP), realizada em outubro de 2004, em Manaus-AM. Dele resultou o Documento-Síntese, que foi aprovado pela CAPES em dezembro de 2004.

⁵² Em 23 de janeiro de 2008, através da Portaria nº 9, a CAPES alterou a Tabela de Áreas de conhecimento, criando a Grande Área Multidisciplinar, além das oito já existentes: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes.

O PNPG 2005-2010, partindo do princípio de que o sistema educacional é fundamental para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do Brasil, afirma que é tarefa da pós-graduação gerar profissionais aptos para atuar em diferentes setores da sociedade, contribuindo com o processo de modernização do país. Estabelecendo como princípio norteador que, as conquistas do sistema nacional de pós-graduação devem ser preservadas e aprimoradas, estabelece como um de seus objetivos fundamentais “[...] uma expansão do sistema de pós-graduação que leve a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial.” (BRASIL, Ministério da Educação, *PNPG 2005-2010*, p. 13). Ao fazer a retrospectiva histórica dos Planos anteriores, assim conclui:

[...] a política de pós-graduação no Brasil tentou inicialmente capacitar os docentes das universidades, depois se preocupou com o desempenho do sistema de pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais. Entretanto, deve-se ressaltar que sempre esteve presente a preocupação com os desequilíbrios regionais e com a flexibilização do modelo de pós-graduação. (BRASIL, Ministério da Educação, *PNPG 2005-2010*, p.21)

Após explicitar suas bases legais, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano faz uma análise da pós-graduação no Brasil, apresentando inicialmente a evolução da pós-graduação *strictu sensu*, com destaque para o aumento do número de cursos e de titulados. Entre 1976 e 2004 (21 de maio), o número de cursos aumentou cerca de cinco vezes, passando de 673 para 2.993. Com relação ao doutorado, entre 1976 e 1990, foram criados em média 24 cursos por ano; houve uma retração na criação de cursos no período de 1990 a 1996, com média de 6 cursos ao ano; e um acentuado crescimento entre os anos de 1996 a 2004, com média de 62 cursos ao ano, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Cursos de Pós-Graduação no período 1976 a 2004

Nível	1976	1990	1996	2004
Mestrado	490	975	1.083	1.959
Doutorado	183	510	541	1.034
Total	673	1.485	1.624	2.993

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, *PNPG 2005-2010*, p. 31

O número de alunos titulados também cresceu expressivamente no período de 1990 a 2003, mais no nível de doutorado do que no mestrado, pois enquanto este cresceu 482%, o doutorado teve um aumento de 621%, como pode-se observar na Tabela 2. A média de titulados no doutorado no período de 1990 a 1996 foi de 281 alunos, subindo para 730 titulado no período de 1996 a 2003.

Tabela 2 - Alunos titulados na Pós-Graduação no período 1990 a 2003

Nível	1990	1996	2003
Mestrado	5.737	10.499	27.630
Doutorado	1.302	2.985	8.094
Total	7.039	13.484	35.724

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, *PNPG 2005-2010*, p. 33

Apesar deste crescimento abranger todas as áreas de conhecimento, o PNPG 2005-2010 detecta a persistência da desigualdade entre as regiões do país, com predominância no Sudeste, o qual concentra 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6%, de doutorado, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Cursos de Mestrado e Doutorado segundo as regiões do Brasil, nos anos de 1996 a 2004

Região	1996		2004	
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
Sudeste	685	450	1.076	689
Sul	166	50	384	177
Nordeste	155	22	305	107
Centro-Oeste	53	12	126	42
Norte	24	7	68	19
Total	1.083	541	1.959	1.034

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, *PNPG 2005-2010*, p. 35-36

Com relação às bolsas de estudo, o PNPG 2005-2010 aponta que não houve diminuição do número de concessão, entretanto, diminuiu a quantidade de bolsas concedidas em relação ao número de alunos matriculados. Os índices apontaram um aumento da produtividade tanto com relação ao número de titulados por docente quanto à quantidade de

publicações, mas em comparação com outros países, ainda é um sistema pequeno. E embora tenha crescido o número de matrículas e de titulações, houve diminuição do investimento.

Assinalando que, embora “as propostas de mudança de organização da pós-graduação enfrentam grande dificuldade, tanto no interior de suas instituições quanto nas agências de financiamento.” (BRASIL, Ministério da Educação, *PNPG 2005-2010*, p. 45), afirma a necessidade da flexibilização do modelo de pós-graduação, visando enfrentar a diversidade da demanda da sociedade. Justifica isso a partir do destino profissional dos egressos, constatando que 75% dos doutores estão ligados às universidades e instituições de pesquisa, enquanto que apenas 40% dos mestres trabalham na área acadêmica.

O PNPG 2005-2010 reafirma as assimetrias do sistema tanto sob o aspecto geográfico, com concentração no Sudeste, quanto entre as áreas de conhecimento, tradicionais e novas fronteiras. Indica a expansão do sistema em quatro vertentes: capacitação de docentes para o ensino superior, qualificação de professores para a educação básica, especialização de profissionais para o mercado de trabalho, e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas. Considera a pós-graduação brasileira como a melhor do hemisfério sul, mas necessita uma política nacional que supera as desigualdades no desenvolvimento científico entre os Estados, e que insira a formação de recursos humanos no contexto da política industrial. Finalmente, apresenta a evolução do sistema de avaliação, que se tornou referência para o credenciamento e reconhecimentos dos cursos, repercutindo também na política de fomento à pesquisa e na distribuição de bolsas. Dentro da nova escala de avaliação, de 1 a 7, implantada em 1998, o PNPG destaca a avaliação de 2004, na qual a maioria dos cursos obteve conceito 3 ou 4, como é possível detectar na Tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição percentual dos programas de pós-graduação segundo o conceito

Conceito	7	6	5	4	3	2 e 1
%	3%	8%	24%	33%	30%	2%

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, *PNPG 2005-2010*, p. 52

A seção 4 do PNPG 2005-2010 traz as propostas de diretrizes gerais do Plano, orientadas pelos conceitos de *estabilidade*, enquanto manutenção do ritmo de crescimento, e *indução* de programas, visando equacionar as assimetrias. Tratando especificamente das assimetrias, propõe a elaboração de *programas estratégicos específicos*, a partir da articulação

da CAPES, CNPQ e FINEP e destas agências com os Estados e com o setor empresarial, com a participação dos Fundos Setoriais, definindo novas tipologias regionais.

O PNPG 2005-2010 também afirma o papel preponderante do Estado no financiamento da pós-graduação, retomando o parágrafo 3º do Art. 218 da Constituição Federal. Destaca a importância da continuidade dos programas e normas, com investimentos em longo prazo, a necessidade de restaurar a infraestrutura para a pesquisa nas universidades federais e, de dispor de recursos compatíveis com o crescimento do sistema. Propõe também a parceria e consórcio entre programas de regiões distintas, a mobilidade de professores e alunos entre instituições, fortalecer as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), estimular parcerias entre programas e empresas.

Com o título de *Novos modelos*, o PNPG 2005-2010 afirma como objetivos da pós-graduação para os anos seguintes: “[...] o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos.” (BRASIL, Ministério da Educação, *PNPG 2005-2010*, p. 58). Além disso, propõe a busca do equilíbrio no desenvolvimento acadêmico no país, com qualidade, estabilidade e pertinência. Indica a diversificação do sistema, com dinamismo, incorporação de novos indicadores ao processo de avaliação, adoção de procedimentos próprios para formação, em vista da atuação nos setores acadêmicos, profissional e tecnológico. Em vista da reformulação do mestrado, deve-se aprimorar a iniciação científica na formação do pesquisador. Visando ao equilíbrio entre regiões e instituições, quanto aos cursos e grupos de pesquisa, deve-se estimular programas de cooperação interinstitucional, sem gerar a flexibilização dos conceitos e critérios que fundamentam o sistema de avaliação. Deve-se dar atenção à educação à distância, com pesquisa sobre métodos que favoreçam a qualificação dos docentes da educação básica, bem como a formação profissional para empresas estatais e órgãos do governo.

Sobre as políticas de cooperação internacional e formação de recursos humanos no exterior o PNPG 2005-2010 afirma que devem aprimorar o sistema por meio do avanço do conhecimento, em vista do desenvolvimento econômico e social do país. Sugere, como formas de cooperação, a ampliação do atual modelo de parceria institucional, a intensificação dos programas de intercâmbio, apoio a estágios de pós-doutoramento, ampliação do intercâmbio de estudantes de graduação, estímulo a parceria e formação de redes de pesquisa na cooperação Sul-Sul.

Sobre a avaliação e a qualidade, o PNPG 2005-2010 afirma que, “A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de

conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade.” (BRASIL, Ministério da Educação, *PNPG 2005-2010*, p. 61). Salienta que os índices devem refletir a relevância do conhecimento, a qualidade da produção científica e sua interação com a sociedade, especialmente o setor empresarial. Sugere a manutenção do sistema de avaliação, bem como sua periodicidade, com maior transparência. Também sugere a valorização do conhecimento nas áreas de fronteira e com relevância para o setor econômico, industrial e social. Propõe a adoção de novos indicadores de avaliação que estimulem o aumento do valor agregado do conhecimento, que levem em conta a diversidade de modelos de pós-graduação, que apontem problemas e questões e que valorizem produtos subavaliados.

Em seguida, o PNPG 2005-2010 apresenta cenários possíveis para a expansão da pós-graduação, projetando o número de titulados do doutorado, do mestrado e, de docentes da pós-graduação, a partir de um modelo dinâmico, a partir da evolução histórica da pós-graduação brasileira, assumindo como variante relevante o número de titulados no mestrado e no doutorado. E a partir de tais cenários estabeleceu as metas, por grande área do conhecimento, e orçamento necessário para concretizá-las.

No cenário proposto, o Brasil estará formando mais de 16.000 doutores e 45.000 mestres em 2010, e prevê-se para o período de 6 anos um acréscimo do orçamento de bolsas e fomento no valor de R\$ 1,66 bilhões, consideradas todas as agências, federais e estaduais, que fornecem tais tipos de recurso. O crescimento do corpo docente da pós-graduação, necessário para a manutenção e ampliação conforme as demandas do PNPG, exigirá recursos adicionais equivalentes ao orçamento de bolsas e fomento. Conclui-se que, alcançadas as metas propostas por esse cenário, o Brasil atingirá, em 2010, o número de doutores por 100 mil habitantes equivalente ao nível alcançado pela Coréia em 1985. (BRASIL, Ministério da Educação, *PNPG 2005-2010*, p. 90)

4.6 O sistema de avaliação da pós-graduação

Segundo o Parecer 977/65, cabia ao CFE a responsabilidade pelo reconhecimento e pela avaliação dos programas de pós-graduação. Entretanto, o Conselho não dispunha de mecanismos adequados e agilidade para avaliar os novos programas que surgiam. Com isso, as agências financiadoras da pesquisa contavam com poucas informações para direcionar seus recursos e os pesquisadores, reunidos nos programas de pós-graduação, encontravam dificuldades para obter o reconhecimento da qualidade de sua pesquisa. A solução para tal

problema surgiu quando a CAPES, em 1976, organizou o primeiro processo de avaliação dos programas de pós-graduação, pensada originalmente para indicar parâmetros que orientassem a distribuição das bolsas de estudo entre os estudantes de pós-graduação.

Para viabilizar e dar credibilidade ao processo avaliativo, a CAPES centrou a avaliação na produção científica dos pesquisadores e formou, em cada área do conhecimento, comitês formados por reconhecidos pesquisadores. Esses comitês se tornaram fóruns que determinaram os padrões de qualidade da pesquisa e da carreira acadêmica, legitimando objetos de estudo, teorias e metodologias. “Dessa maneira, a atividade desses comitês teve consequências importantes para o processo de institucionalização dos campos de conhecimento e para a construção da comunidade científica brasileira.” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 292).

Segundo Fávero (1999), no decorrer dos anos 80, o sistema de avaliação da CAPES foi se consolidando e sendo aperfeiçoado. Um elemento de aperfeiçoamento foi a consulta promovida junto aos cursos para indicar a Presidência da área e a Comissão de avaliação, que no caso da educação, era coordenada pela ANPEd. Outra melhoria foi nos formulários para obtenção dos dados, com progressiva informatização e a introdução do “Formulário F”, que permitia a complementação de informações. Também a CAPES passou a comunicar o resultado das avaliações não somente através de laudos, mas reunindo os coordenadores dos cursos para discutir a avaliação conjunta dos cursos da área.

A ANPEd em sua 9ª Reunião Anual, no Rio de Janeiro, em junho de 1986, iniciou a discussão de uma proposta alternativa de avaliação, formando uma comissão que apontou os limites do processo de avaliação da CAPES, destacando: predomínio dos indicadores quantitativos; a valorização do produto em detrimento do processo; o uso dos conceitos para a classificação dos cursos, gerando uma classificação hierárquica; a constituição de um padrão de universidade, e implicitamente, de pós-graduação; a penalização dos penalizados, aumentando a distância entre os programas bem sucedidos e os demais.

A alternativa proposta pela Comissão da ANPEd propunha que fossem articuladas as dimensões quantitativas e qualitativas, em quatro fases: Fase I: autoavaliação realizada pelos docentes, discentes e pessoal administrativo; Fase II: avaliação com pares da comunidade científica; Fase III: avaliação entre programas; Fase IV: avaliação feita pela CAPES. A agência chegou a propor um termo de colaboração com a ANPEd para testar a proposta, mas, por questões administrativas, não foi concretizado.

Na década de 1990, a CAPES, retomou a discussão a respeito do sistema de avaliação, introduzindo algumas modificações: a ampliação do número de Comissões de Avaliação;

definição do perfil dos cursos “A”, realizada a partir de sondagem entre os cursos e discussão com os coordenadores da área; a avaliação passou a ser realizada em duas etapas, permitindo uma análise mais aprofundada; aperfeiçoamento dos formulários para coleta de dados e das fichas de avaliação.

Na análise de Balbachevsky (2005), o sistema de avaliação apresentou fragilidades que se tornaram visíveis no decorrer daquela década. A causa, segundo a autora, era o pequeno tamanho da comunidade científica brasileira, e a visibilidade do trabalho dos comitês, o que facilitava “pressões paroquiais” dificilmente contornáveis, gerando, como consequência, uma inflação de avaliações favoráveis. Na avaliação de 1996, em cada cinco programas avaliados, quatro foram classificados nas duas mais altas posições. “Esse resultado indicava claramente que o sistema de avaliação da Capes estava perdendo sua função discriminadora.” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 293).

Em meados da década de 1990, Spagnolo (1995) interpretou o aumento do número de cursos que alcançaram o conceito A e B como sinal da consolidação da pós-graduação e não de um afrouxamento do processo de avaliação, afirmando que “A elevação do padrão de qualidade dos cursos detectada pela avaliação não é, portanto, razão para suspeitar que a CAPES afrouxou seus critérios, mas é o resultado esperado de uma ação planejada e contínua de monitoramento e apoio.” (SPAGNOLO, 1995, p. 10). Afirma ainda que a garantia de manutenção dessa qualidade é o sistema de avaliação que estimula a competição por prestígio e por recursos.

Em 1998 a CAPES reformulou a sistemática de avaliação, adotando um modelo mais rígido. O novo modelo conservou os comitês de avaliação por pares, mas introduziu um conjunto de indicadores e regras mais claros, que deveria ser seguido por todos os comitês no processo de avaliação. A periodicidade da avaliação passou de dois para três anos e foi adotada uma escala numérica de sete pontos (no sistema anterior eram cinco conceitos, que variavam de E a A). Na significação qualitativa da escala, os níveis seis e sete só poderiam ser atribuídos aos programas que oferecem tanto o mestrado quanto o doutorado; e a nota três é o nível mínimo para que o programa seja reconhecido oficialmente. Segundo Balbachevsky: “As novas regras reforçaram a adoção de padrões de qualidade aceitos internacionalmente e impuseram parâmetros para a avaliação do desempenho dos professores, dando ênfase a sua produção acadêmica.” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 293).

Escrevendo no final da década de 1990, Fávero (1999) afirmava a necessidade de novos paradigmas na avaliação, pois os ajustes realizados no decorrer do processo e a modernização do sistema não eram suficientes. Considerando o papel positivo da avaliação ao

garantir a seriedade dos cursos e programas, fazia-se necessário alcançar a dimensão da *qualidade*,

[...] que viesse a revelar as diferenças substanciais entre os cursos, o verdadeiro valor da produção científica, comprovado pelas pesquisas, e o valor acadêmico das teses e dissertações; que destacasse as experiências efetivamente inovadoras, em especial os verdadeiros *programas de pós-graduação*, com pesquisas relevantes, parcerias reconhecidas, inclusive internacionais. (FÁVERO, 1999, p. 9)

A ANPED, por decisão da Assembleia Geral da 21ª Reunião Anual em 1998, constituiu uma Comissão formada por Bernardete Gatti, Osmar Fávero, Vera Maria F. Candau, e que contou com a participação de Marli André, para analisar o modelo de avaliação da CAPES e sugerir alternativas. O Documento publicado pela Comissão, com contribuições de diferentes Programas, destaca os seguintes aspectos: a avaliação, sendo diagnóstica, não deve ser punitiva, mas favorecer o acompanhamento dos Programas; diante do caráter homogeneizador da avaliação, que tende a padronizar os Programas, aponta a necessidade de flexibilização do modelo, quanto aos critérios e à elaboração dos pareceres; diante da avaliação meramente externa e centrada nos produtos, salienta que “[...] é preciso ter presente que se está avaliando um processo educacional, formativo, e não medindo e pesando produtos produzidos por técnicos e cientistas, estes sim objeto de ponderação das agências de fomento científico e tecnológico.” (GATTI et al, 2003, p. 149) e, em vista de uma avaliação emancipatória, faz-se necessário considerar o contexto histórico do Programa e sua contribuição social; propõe uma escala mais completa, que supere a mitificação das notas; questionam o rompimento da relação sequencial entre o mestrado e doutorado, argumentando que o mestrado em educação, tem a especificidade de ser acadêmico-profissionalizante; salientam a necessidade de incluir a infraestrutura na avaliação; sobre os indicadores de produção científica, afirma a necessidade de diferenciar os diversos tipos, principalmente a produção científica, acadêmica, técnica e artística, e questiona também o tipo de veículo para a publicação. Encerra reconhecendo o papel positivo da avaliação, mas para evitar o “engessamento” dos Programas num modelo único, considera necessário

[...] refletir com maior profundidade sobre os fundamentos políticos do modelo atualmente vigente, seus objetivos e impacto à luz das variadas e variáveis necessidades nacionais, verificando se seus contornos são os mais adequados para esse momento que o país atravessa, ou se é necessário alterar pressupostos e processos. (GATTI et al., 2003, p. 144)

Balbachevsky (2005), apresentou uma consideração positiva sobre o processo de avaliação, pois em seu parecer, o sistema de avaliação da CAPES permitiu que se estabelecesse uma conexão entre desempenho e sucesso: “quanto melhor a avaliação alcançada pelo programa, maiores eram suas chances e as de seus pesquisadores de alcançar apoio, tanto em bolsas de estudo como em recursos para pesquisa e infra-estrutura.” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 293). Ainda segundo a autora, isso criou um forte contraste entre a pós-graduação e os demais níveis de ensino no país, pois nestes o governo ainda não conseguiu estabelecer com sucesso tal conexão.

Kuenzer e Moraes (2005), no mesmo ano, identificam, no novo modelo de avaliação, o papel indutor no Estado no direcionamento da pós-graduação. Destacam, como aspectos positivos, o deslocamento da centralidade da docência para a centralidade da pesquisa, o enfoque para a avaliação do Programa e não mais de cursos isolados, a ênfase nas linhas de pesquisa e na sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos da pesquisa. Apontam como aspectos negativos, a exacerbação quantitativista, já que a qualidade da produção, quanto ao impacto social e científico, é difícil de ser mensurada. Também a exigência de maior produção científica gerou “[...] um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual a versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta.” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1.348). Finalmente a exigência de redução no tempo médio da titulação gerou um aligeiramento do mestrado, dificultado o trânsito dos alunos para aproveitar as boas disciplinas oferecidas pelos cursos de pós-graduação. Os alunos ficam limitados aos seminários de pesquisa, formatadores de dissertações de curto prazo, o que provocou uma fragilidade na qualidade das dissertações.

II PARTE: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DOS PRINCIPAIS PARADIGMAS TEÓRICOS UTILIZADOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Toda pesquisa depende de uma teoria que a oriente, desde a formulação do problema, passando pela coleta, sistematização e apresentação dos dados. A teoria, mesmo não sendo indicada explicitamente, permeia a atividade de pesquisa, como o sangue irriga o corpo, mesmo sem ser visível. De modo geral, os estudos sobre a pesquisa em educação elencam os principais paradigmas teóricos que servem de parâmetros para a compreensão dos objetos pesquisados. É possível elencar diferentes classificações dos paradigmas teóricos que, de modo geral, fundamentam a pesquisa nas ciências humanas e, de modo específico, na pesquisa educacional.

Discutindo de modo amplo a relação entre conhecimento e interesse, Habermas (1987) estabelece uma conexão específica entre as regras lógico-matemáticas e o interesse que orienta o conhecimento. Assim, distingue três tipos de conhecimento: o *empírico-analítico* da ciência, que está ligado ao interesse teórico; a ciência *histórico-hermenêutica*, cujo interesse está voltado para a prática; e o *conhecimento crítico*, o interesse cognoscitivo libertador.

A ciência *empírico-analítica*, direcionada para o conhecimento do mundo físico, estabelece conexões hipotético-dedutivas, que permitem derivar leis hipotéticas com conteúdo empírico. Já a ciência *histórico-hermenêutica*, tem seu interesse voltado para a compreensão e o estabelecimento do significado de eventos históricos. Diferentemente do âmbito empírico-analítico, o âmbito histórico-hermenêutico não elabora seu quadro de referência a partir do sentido da verificação das proposições. "O plano da linguagem formalizada e o da experiência objetivada ainda não são distintos. Nem a teoria é construída dedutivamente nem a experiência é organizada tendo em vista o resultado da operação." (HABERMAS, 1980, p. 306). O acesso aos fatos ocorre via compreensão do sentido e não por meio da observação, e a verificabilidade sistemática das leis cede lugar à exegese dos textos, cujo possível sentido é determinado pela regra da hermenêutica. Por fim, o âmbito da ciência *sistemática da ação social*, voltado para a explicitação das situações de opressão e dominação, tem seu quadro metodológico determinado pelo conceito de autorreflexão. "A auto-reflexão liberta o sujeito de poderes hipostasiados e por sua vez define um conhecimento libertador." (HABERMAS, 1980, p. 307).

Demo (2009) aborda a questão da metodologia a partir da Sociologia do Conhecimento, considerando-a como uma discussão teórica que inquire criticamente sobre as maneiras de se fazer ciência, e embora tenha caráter instrumental, indo além dos métodos e

técnicas, "[...] é condição necessária para a competência científica, porque poucas coisas cristalizam incompetência mais gritante do que a despreocupação metodológica." (DEMO, 2009, p. 59)

Tomando por referência o campo das Ciências Sociais, discute a questão da cientificidade da produção científica, a partir da confluência entre o formal e o histórico, à luz da Teoria Crítica. Para o autor, o objeto científico é construído a partir da concepção de realidade que está servindo de base para a opção metodológica. Toda abordagem metodológica envolve, pois, elementos fundamentais, que além das categorias básicas sobre as quais se alicerça, privilegiam determinados fenômenos sociais considerados relevantes; igualmente, cada abordagem metodológica é determinada por pressupostos ontológicos, ou seja, por uma visão de mundo subjacente, mesmo que em nível de pressupostos não explícitos, que interfere na escolha dos caminhos para apreender a realidade.

Para Demo (2009), a metodologia mais conveniente e, até mesmo, a postura metodológica específica para a realidade social é a dialética, porque apreende o fenômeno histórico subjetivo que a caracteriza. O ambiente próprio da dialética é a historicidade, já que somente o fenômeno histórico pode ser compreendido dialeticamente. "A história se 'move' por leis necessárias objetivas, mas a par de seu lado objetivo natural, possui o lado subjetivo, político, de conquista humana cultural." (DEMO, 2009, p. 89). Ao apresentar o empirismo e o positivismo como abordagens que estabelecem seu fundamento nos dados empíricos, assume a postura crítica de que "[...] a questão da empiria coloca, antes da coleta e do uso do dado empírico, problemas teóricos, porque um dado não fala por si, mas pela boca de uma teoria. O dado não é em si evidente, mas feito evidente no quadro de referência em que é colhido." (DEMO, 2009, p. 133).

Outras abordagens metodológicas apresentadas são o estruturalismo, que se fundamenta na proposição de que toda realidade, inclusive a social, é regida por leis; e nessa mesma perspectiva, o sistemismo e o funcionalismo. Finalmente, apresenta outras metodologias que denomina de alternativas, entre as quais a fenomenologia, a hermenêutica, a pesquisa participante e a avaliação qualitativa.

Refletindo especificamente sobre a fundamentação teórica da pesquisa educacional, Goergen (1981) considera como sendo um perigo que ronda tal temática, "[...] a promoção unilateral da pesquisa educacional empírica ou da pesquisa teórica e o respectivo desligamento da prática social" (GOERGEN, 1981, p. 65). Partindo da relação necessária entre a Educação, as condições sociais e os valores vigentes na sociedade, discute a questão

da função crítica da pesquisa educacional a partir dos três principais referenciais que orientam tal pesquisa: fenomenológico-hermenêutico, empírico e crítico.

O método fenomenológico-hermenêutico busca captar a essência, através da descrição, por meio de uma consciência científica pura, isolada da realidade social em que está inserido. A pesquisa educacional "[...] seria a aproximação descritiva e sem preconceito da realidade educacional, obtendo-se um conceito e um diálogo diretos com o objeto estudado. O método pretende alcançar a essência atemporal de qualquer educação, independente da prática histórica." (GOERGEN, 1981, p. 70). Por não levar em conta os interesses que determinam a sociedade e, nela, a educação, reduz a pesquisa a um estudo acrítico da essência cultural-filosófica.

O método empírico, por sua vez, alicerça o estudo da realidade educacional na "[...] análise empírica dos relacionamentos e controle de sucessos" (GOERGEN, 1981, p. 73). A maioria dos pesquisadores já superou o empirismo ingênuo, reconhecendo que tal análise depende de teorias que orientam a prática pedagógica, ou seja, que as leis não são descobertas objetivamente e nem o fato puro existe em si, mas são realidades construídas. Entretanto, a aplicação do esquema "constatação, descrição e explicação", conserva o ideal de alcançar a neutralidade axiológica. Goergen (1981), afirmando ser a realidade determinada pelo contexto histórico-cultural e pelo jogo de interesses dos grupos sociais, conclui que "[...] a ciência que pretende partir de uma realidade neutra, move-se, desde o início, fora da realidade, e os seus resultados serão falsos." (GOERGEN, 1981, p. 75)

Por fim, o método crítico se fundamenta na teoria crítica a qual afirma que os ideais educacionais não são fixados livremente, mas são imposições resultantes do relativismo histórico-cultural. O fundamento principal desta abordagem são as reflexões da Escola de Frankfurt, que a partir de uma Teoria Crítica sobre a sociedade e do estudo da relação entre conhecimento e interesse, buscam a emancipação do homem. Assim, a pesquisa educacional orientada pelo método crítico tem por objetivo, "[...] provocar uma reflexão sobre o relacionamento entre teoria e prática, entre interesses vitais e racionalidade científica, entre os condicionamentos e efeitos do conhecimento. A consequência disso, naturalmente, será a crítica ideológica." (GOERGEN, 1981, p. 80)

A complexa relação entre a Educação e o meio social em que está inserida, exige que a pesquisa educacional não se feche em um único método, mas leve em consideração três dimensões: histórica-filológica-filosófica, empírica e crítica, pois

A ciência da educação que se vale unicamente do método histórico-filosófico ou aquela que pretende usar somente o método empírico abordaria apenas um aspecto da realidade educacional. Ambos os métodos não devem ser considerados contraditórios, mas complementares, e devem ser completados por uma terceira dimensão, que é a função crítica da ciência da educação. (GOERGEN, 1981, p. 95)

Nosella e Bufa (2009), refletindo sobre o método de investigação na pesquisa de instituições escolares, além do método dialético marxista, elencam também as tendências teóricas do positivismo, idealismo, estruturalismo e do culturalismo. O positivismo assume o dado empírico como algo em si mesmo, absoluto; para o idealismo a subjetividade e a intencionalidade são os criadores da história; o estruturalismo considera a sociedade fruto do jogo entre estrutura e superestrutura; e o culturalismo apenas descreve as diversas formas culturais. Consideram a dialética marxista como o método ideal para o estudo das instituições escolares porque, apesar da dificuldade em estabelecer dialeticamente a relação entre escola e sociedade, ela é "[...] o único caminho rigorosamente científico pela simples razão de que o homem toma consciência das condições infraestruturais somente no âmbito da superestrutura." (NOSELLA; BUFA, 2009, p. 83),

Sánchez Gamboa (2012) identifica os diferentes paradigmas epistemológicos a partir do estudo da produção científica, tomando como objeto de análise as teses e dissertações produzidas nos centros de pesquisa em Educação no Estado de São Paulo. As diversas vertentes identificadas foram agrupadas pelo autor em três grandes grupos: as empírico-analíticas, as fenomenológico-hermenêuticas e as crítico-dialéticas. Conclui que o primeiro grupo, que predominava período inicial da pesquisa em Educação no Brasil, vem cedendo lugar para os outros dois grupos.

As pesquisas fenomenológicas e dialéticas tidas como alternativas, apesar de serem relativamente novas no contexto da produção em pesquisa educacional, vêm contribuindo para a formação de uma "massa crítica" que questiona os reducionismos metodológicos e técnicos, e para a recuperação dos contextos sociais, as condições históricas dos fenômenos educativos e os fundamentos epistemológicos da produção de conhecimento sobre a educação. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 103-104)

Lima (2003) ao analisar teses e dissertações da UNICAMP, aponta a utilização dos seguintes paradigmas como referenciais teóricos: o quantitativo, o qualitativo, o paradigma dialético e o da complexidade.

Outras formas de compreensão dos paradigmas que orientam a pesquisa são elencados por Santos Filho (2009).⁵³

A partir dessas diferentes propostas de definição dos referenciais teóricos para a pesquisa educacional, e sem a pretensão de determinar em absoluto o quadro teórico de referência, delimitamos quatro paradigmas epistemológicos, os quais consideramos mais recorrentes nas diferentes propostas apresentadas: o Positivismo, a Fenomenologia, o Materialismo Histórico Dialético e as tendências da pós-modernidade. Arrolamos estas tendências como um quarto paradigma por uma opção didática, tendo consciência da complexidade que envolve tal questão.

Considerando a densidade teórica que envolve a pesquisa em Educação, torna-se necessária uma sólida fundamentação filosófica de tais paradigmas. Os autores elencados nos capítulos subsequentes não esgotam todo o arcabouço teórico que compõe cada paradigma. A eleição destes seguiu o critério da importância que possuem no panorama filosófico, como referências imprescindíveis para a compreensão dos quatro paradigmas epistemológicos que consideramos mais comuns na pesquisa em Educação.

⁵³ Além de Habermas, anteriormente apresentado, Santos Filho (2009) cita Richard J. Bernstein, com seus três tipos básicos de paradigmas: o empírico, o fenomenológico e o crítico; Burrell e Morgan, que indicam quatro paradigmas sociológicos: o funcionalista, o interpretativo, o humanista radical e o estruturalista radical; Popkewitz, o qual delimita três paradigmas em pesquisa educacional: o empírico-analítico, ciência simbólica e ciência crítica; Soltis, que propõe quatro paradigmas na pesquisa em Educação: o empírico, o interpretativo, o crítico e o normativo; Torsten Husén, que defende o uso de dois paradigmas: o científico e o humanístico; e Hoshmand, que classifica os paradigmas alternativos de pesquisa em naturalístico-etnográfico, o fenomenológico-hermenêutico e o cibernético e outros "contextos altos".

5 O POSITIVISMO E A BUSCA DO CONHECIMENTO OBJETIVO

Para Gatti (2004) é comum a afirmação de que, na pesquisa educacional brasileira, em seus primeiros movimentos no decorrer do séc. XX, predominavam estudos de natureza quantitativa, orientados por uma concepção positivista de conhecimento e de sociedade. Considera, porém, que a maioria desses estudos não utilizava dados quantitativos ou estes eram reduzidos a análises descritivas dos dados, sem a devida correlação. Apesar dessa ressalva, de não ter se desenvolvido uma sólida tradição na aplicação de dados quantitativos na pesquisa educacional do Brasil, é inegável a influência desse paradigma na produção do conhecimento em Educação. Destarte, será apresentado o pensamento dos principais filósofos que colaboraram para a estruturação do paradigma positivista na construção do conhecimento.

5.1 Um novo saber para novas relações sociais.

Segundo Reale e Antisseri (2005), o Positivismo foi um movimento que exerceu profundas influências na Filosofia, na Política, na Pedagogia, na História e na Literatura, desde meados do séc. XIX até o início do séc. XX. Suas raízes situam-se em diferentes tradições culturais, variando de país para país: o racionalismo francês, de Descartes ao Iluminismo, a tradição empirista e depois evolucionista da Inglaterra, o cientificismo e o monismo materialista alemão, o naturalismo renascentista italiano. Tais influências, embora diversas, confluem em aspectos comuns, todos ligados ao otimismo diante do progresso científico, que podem ser sintetizados em:

*a) O positivismo reivindica o primado da ciência: o único conhecimento válido é o científico; o único método para adquirir o conhecimento é o das ciências naturais; este método consiste no encontro de leis causais e em seu controle sobre os fatos; tal método deve ser aplicado também ao estudo da sociedade, isto é, a sociologia. b) Passo a passo com o primado da ciência como instrumento cognoscitivo, temos a exaltação da ciência como *único meio* capaz de resolver, no curso do tempo, *todos* os problemas humanos e sociais anteriormente sofridos pela humanidade. (REALE; ANTISSERI, 2005, p. 287)*

A referência ao Positivismo é comumente associada ao pensamento de Comte e de Durkheim. A sistematização desta concepção deve-se, sem dúvida, a Comte, ao definir o Estado Positivo ou Científico, como o auge da evolução do conhecimento humano, superando

os estados anteriores, o Religioso e o Metafísico. Entretanto, esta maneira de compreender o conhecimento, e por consequência, da sociedade, do homem e da educação, é o resultado de um longo processo, o qual está associado com o desenvolvimento do pensamento empirista inglês e com o itinerário de consolidação da ciência moderna, fundamentando-se no método experimental. O próprio Comte estabelece essa relação entre a Filosofia Positiva e a tradição científica e filosófica moderna:

Eis por que a primeira fundação sistemática da filosofia positiva na poderia ir além da memorável crise em que o conjunto do regime ontológico começou a sucumbir, em todo o Ocidente europeu, sob o concurso espontâneo de dois admiráveis impulsos mentais: um, científico, emanado de Kepler e Galileu; outro, filosófico, proveniente de Bacon e Descartes. (COMTE, 1978b, p. 65)

É na política e na economia dos séc. XVI e XVII que encontramos o contexto fomentador das grandes transformações epistemológicas. A crise do modelo produtivo feudal, fechado e autossustentável, favoreceu o incremento da atividade comercial. Segundo Marx e Engels (2003):

Os mercados das Índias Orientais e da China, a colonização da América, o intercâmbio com as colônias, o aumento dos meios de troca e das mercadorias em geral deram ao comércio, à navegação, à indústria, um impulso jamais conhecido antes, e, em consequência, favoreceram o rápido desenvolvimento do elemento revolucionário na sociedade feudal em decomposição. (MARX; ENGELS, 2003, p 46)

O mercantilismo foi assumido, pois, como a possibilidade de romper com antigas barreiras territoriais e por consequência, culturais. Ao mesmo tempo, fazia-se necessário o incentivo ao desenvolvimento das cidades e às suas atividades comerciais, resultando assim no fortalecimento da burguesia, que vai se configurando como classe social hegemônica.

No campo da política o período moderno foi marcado pela ascensão da burguesia e a gradativa afirmação dos Estados nacionais. Nas diferentes regiões da Europa embates políticos vão dando uma nova estrutura política para a Europa. O antigo regime político feudal, associado e justificado pelo poder da Igreja, revelou-se decadente e incapaz de sustentar-se diante das transformações sociais que ocorriam na Europa. O prestígio da Igreja entrou em declínio, principalmente com o questionamento do princípio de autoridade, fazendo com que o edifício político da cristandade sofresse abalos significativos. O fortalecimento do Estado Absoluto, configuração do Estado Moderno, passou necessariamente pela diminuição

do poder da Igreja, Católica ou Reformada. Esse contexto de crise política favoreceu para que a burguesia ascendesse gradativamente até assumir o papel de classe social predominante. “Dos servos da Idade Média nasceram os moradores dos burgos das primeiras cidades; deles saíram os primeiros elementos da burguesia.” (MARX; ENGELS 2003, p 46) Há, pois uma partilha de interesses comuns entre a burguesia e o Estado. Ambos necessitavam romper com a estrutura social do período medieval. No século posterior, a burguesia fortalecida rompeu com o Estado Absoluto e impôs-lhe seu projeto político.

Rejeitando toda tradição medieval, de forte caráter eclesial, a nova classe estimulou a produção de novos saberes, que além de funcionar como um elemento ideológico de superação dos antigos valores, também contribuía para o aprimoramento da produção, superando a antigas corporações em direção ao estabelecimento da atividade industrial. Em íntima relação com as mudanças políticas e econômicas, vemos aumentar, no século XVII, o interesse pela produção científica. Se o século XVI foi o século das grandes descobertas e invenções, o século XVII foi marcado pela aplicação destas descobertas. Os novos aparelhos: telescópio, microscópio, barômetro, etc., deram um grande impulso às novas pesquisas e aumentaram o interesse científico. As inovações científicas vinham de encontro aos interesses da burguesia, de modo que o desenvolvimento econômico foi incrementado pelos novos instrumentos, novas descobertas e novas técnicas.

O novo saber, voltado para o conhecimento e a transformação da natureza gerou o que foi denominado de Revolução Científica. Entende-se por Revolução Científica o

[...] movimento de idéias que adquire no século XVII suas *características determinantes* na obra de Galileu, que encontra seus *filósofos* – em aspectos diferentes – nas idéias de Bacon e Descartes e que depois encontrará a sua expressão clássica na *imagem newtoniana* do universo concebido como máquina, ou seja, como um relógio. (REALE; ANTISERI, 2004, p. 141 – grifos no original)⁵⁴.

Diante da nova visão da natureza, dos novos instrumentos e técnicas urgia uma nova compreensão de conhecimento, abandonando-se definitivamente a visão metafísica do período medieval. Nesta cosmovisão, a explicação dos fenômenos naturais era encontrada nos atributos divinos, sendo a transcendência da divindade a garantia e fonte de explicação acerca do funcionamento da natureza. Com o surgimento de novas técnicas, de novos instrumentos, o

⁵⁴ O período é delimitado pela publicação de duas obras fundamentais, tendo início com a publicação do *De revolutionibus*, de Copérnico, em 1543, e seu auge em 1687, com a obra de Newton, *Philosophiae naturalis principia mathematica*.

homem passou a explicar os fenômenos naturais, contestando a explicação da realidade a partir da Bíblia.

Essa passagem do poder, de explicação e de manipulação, sobre a natureza das mãos de Deus para as mãos do homem gerou uma insegurança: Qual a garantia de uma unidade, de uma coerência na compreensão dos fenômenos naturais? Era necessário, pois, encontrar um novo fundamento teórico para justificar tais descobertas científicas, e as consequentes transformações sociais que elas provocaram⁵⁵. Sob o aspecto de uma nova metafísica, alicerçada na atividade intelectual do sujeito, contribuiu Descartes, ao estabelecer os fundamentos do racionalismo moderno. E, enquanto conhecimento proveniente dos sentidos, o novo saber recebeu sua metodologia no pensamento empirista, típico da filosofia inglesa. Desde Roger Bacon (1214-1292), seguido de Guilherme de Ockam (cerca de 1280-1349), a Universidade de Oxford firmou-se como centro de produção de um pensamento alternativo ao pensamento do continente, marcadamente especulativo. Confrontando-se com o sistema gnosiológico da filosofia medieval, especificamente no período escolástico, segundo o qual, a verdade é dada pela revelação divina, na forma de conceitos universais, e destes, por dedução, é alcançado o conhecimento de toda a realidade, Ockam propôs o nominalismo, negando a *Teoria dos Universais*, abrindo assim espaço para uma nova compreensão de conhecimento, já não fundamentado em *universais inatos* ou *revelados*, mas nos dados empíricos, provenientes da experimentação. Bacon, no século XVII, sistematizou essa gnosiologia em seu método empírico e indutivo, segundo o qual o conhecimento está fundamentado na “empíria”, no contato com a realidade concreta. Desenvolvido depois pelos demais empiristas ingleses, como Hobbes, Locke, Berkeley e Hume, esta gnosiologia vai orientar a formulação da teoria positivista no século XIX.

5.2 As raízes do positivismo no empirismo de Bacon

A importância do pensamento de Bacon para a fundamentação da filosofia positivista aponta-se em dois aspectos: os fundamentos metodológicos do conhecimento empírico e a questão da objetividade e da neutralidade do conhecimento, advindos da *teoria dos ídolos*.

Desde a sistematização do conhecimento proposta por Aristóteles no século IV aC, o

⁵⁵ Nesse sentido, podem ser mencionadas as consequências sociais do heliocentrismo, que ao deslocar a Terra do centro do universo, provocou uma crise teológica e antropológica. Ao negar a imobilidade da Terra, deslocou o lugar teológico reservado para Deus, impossibilitando que o trono divino estivesse no alto dos céus, sobre a “esfera das estrelas fixas”. Também tirou a centralidade do homem, pois, deixando a Terra de ser o centro do universo, já não fazia sentido afirmar que todo o cosmos fora criado em função do homem.

único saber considerado válido e seguro era o saber teórico. Em sua obra *Organon*⁵⁶, na qual estabelece os fundamentos da lógica formal, o *Estagirita* afirma que é possível obter efetivamente o conhecimento somente através da demonstração. E por demonstração, entende o silogismo científico, ou seja, o silogismo capaz de produzir o conhecimento científico porque, por meio dele, alcança-se a compreensão de algo pelo mero fato de apreendê-la. Assim posto, afirma que:

[...] o conhecimento demonstrativo tem que proceder de premissas que sejam verdadeiras, primárias, imediatas, melhor conhecidas e anteriores à conclusão e que sejam causa desta. Somente sob estas condições os primeiros princípios podem ser corretamente aplicados ao fato a ser demonstrado.⁵⁷ (ARISTÓTELES, 2005, p. 253-254).

Percebe-se que, por conhecimento científico, Aristóteles entende aquele conhecimento verdadeiro, sobre o qual não existe dúvida, mas que é oriundo do processo dedutivo, e não do processo indutivo. Como a filosofia cunhada em Oxford deste o período da baixa Idade Média propunha o conhecimento provindo da observação da realidade e, portanto, por meio do método indutivo, fazia-se necessário estabelecer as bases desse novo método.

Quem assumiu a tarefa de firmar os fundamentos teóricos do saber empírico foi Francis Bacon (1561-1626), lorde chanceler inglês, ligado ao trono de Jaime I. A esse ambicioso plano de reformular o conhecimento, Bacon deu o nome de *Instauratio Magna*, o qual englobava seis partes: a divisão das ciências; novo órgão ou indícios para a interpretação da natureza; fenômenos do universo ou história natural e experimental para a construção da filosofia; escala do intelecto; pródromos ou antecipações da filosofia segunda; filosofia segunda ou ciência ativa. Somente as duas primeiras partes foram redigidas: *De Dignitate et argumentis scientiarum*, publicada em 1623, a qual corresponde a primeira parte, e o *Novum Organum*, em 1620.

5.2.1 O *Novum Organum* e os fundamentos do empirismo

Com relação aos fundamentos filosóficos do saber empírico, Bacon assumiu uma clara oposição à lógica aristotélica, desenvolvida na obra *Organon*. Daí a definição de sua obra como *Novum Organum*. E mais que isso, confere ao seu projeto a mesma universalidade que a

⁵⁶ *Organon* (do grego *opyavov*) significa instrumento, ferramenta. Nesta obra foram reunidos os textos aristotélicos que tratam das regras do pensamento correto, sendo composta por seis tratados, a saber: Categorias, Da Interpretação, Analíticos Anteriores, Analíticos Posteriores, Tópicos e Refutações Sofísticas.

⁵⁷ Analíticos Posteriores, Livro I, II, 71b20

lógica aristotélica alcançou no decorrer dos quase vinte séculos durante os quais predominou na estruturação do conhecimento no mundo ocidental. Assim afirma Bacon: “Do mesmo modo que a lógica vulgar, que ordena tudo segundo o silogismo, aplica-se não somente às ciências naturais, mas a todas as ciências, assim também a nossa lógica, que procede por indução, tudo abarca”⁵⁸ (BACON, 1973, p. 91). Essa universalização do método indutivo será defendida por Comte, na elaboração de seu pensamento, ao determinar que todo conhecimento, para alcançar o status de conhecimento científico, inclusive as ciências humanas, deveriam seguir o indutivismo da física.

O primeiro aforismo de sua obra é marcadamente humanista, ao considerar o homem como *ministro e intérprete da natureza*. Mas sua concepção traz consigo uma limitação: o homem não pode ir além do que constata pela observação dos fatos ou pelo trabalho de sua mente. Com isso Bacon reconhece os limites do conhecimento humano, mas estabelece a necessidade de vencer tais limites, pois para ele, ciência e poder estão unidos, ou como comumente se afirma: saber é poder. Reportando-se à produção do conhecimento, Bacon dialoga com o físico, o matemático, o alquimista e o mago; os únicos que, até então, empenhavam-se em manipular a natureza. Porém seus esforços resultaram em escasso empenho e parco sucesso. Os sucessos alcançados eram frutos, mais do acaso do que da ciência.

Esta realidade gnosiológica incerta e aleatória era fruto da ausência de métodos de descoberta e esquemas para novas operações. Numa alusão às complexas argumentações lógicas e metafísicas da filosofia medieval, critica a exagerada admiração e exaltação do poder da mente humana e mostra a necessidade de um método seguro para auxiliar a atividade intelectual, pois a natureza é muito mais complexa que os sentidos e o intelecto.

Nem a mão nua nem o intelecto, deixados a si mesmos, logram muito. Todos os feitos se cumprem com instrumentos e recursos auxiliares, de que dependem, em igual medida, tanto o intelecto quanto as mãos. Assim como os instrumentos mecânicos regulam e ampliam o movimento das mãos, os da mente aguçam o intelecto e o precavêm.⁵⁹ (BACON, 1973, p. 19)

O principal recurso do intelecto até então era a lógica, a qual Bacon considera inútil para o incremento das ciências⁶⁰, da mesma forma como as ciências que se dispunha, eram inúteis para a produção de novas obras. O modo como a lógica era usada servia antes, para

⁵⁸ Novum Organum, Livro I, Aforismo CXXVII

⁵⁹ Novum Organum, Livro I, Aforismo II

⁶⁰ Bacon utiliza o termo *ciência* como sinônimo de conhecimento em geral e não como sinônimo restrito de conhecimento experimental.

consolidar e perpetuar erros. As grandes discussões medievais, cheias de conceitos abstratos e de argumentações complexas não produziam um conhecimento seguro da natureza, pois saltavam das sensações e das coisas particulares aos axiomas mais gerais, descobrindo a seguir os axiomas intermediários. A este procedimento, Bacon chama de *antecipações da natureza*, no sentido de que as afirmações sobre determinado objeto antecedem o contato com tal objeto, fundamentando-se em proposições universais e abstratas.

Bacon propõe um novo caminho que, partindo dos dados dos sentidos e particulares, ascende contínua e gradualmente até alcançar os princípios de máxima generalidade. A este caminho, chama de *interpretação da natureza*. Tal procedimento gnosiológico não é dotado de tanto poder de convencimento quanto as *antecipações*, pois estas partem de instâncias conhecidas e aceitas, empolgando o intelecto e a fantasia. A *interpretação* por sua vez, ao partir de dados particulares e múltiplos, não produz de imediato o consentimento.

Reconhece que o uso das *antecipações* e também da dialética⁶¹ é salutar nas ciências que se fundamentam nas opiniões e nas convenções, pois tem como objetivo o assentimento, porém em nada contribuiriam para o conhecimento da natureza. Além disso, os erros perpetrados na mente pela prática das *antecipações* não poderiam ser superados. Diante disso constata que de nada adiantaria enxertar ou sobrepor um método novo sobre o antigo, mas antes, era necessária uma verdadeira restauração: “É preciso que se faça uma restauração da empresa a partir do âmago de suas fundações, se não se quiser girar perpetuamente em círculos, com magro e quase desprezível progresso.”⁶² (BACON, 1973, p. 25)

Para superar as *antecipações* em vista da *interpretação*, Bacon considerava necessário seguir um único e simples método: “levar os homens aos próprios fatos particulares e às suas séries ordens, a fim de que eles, por si mesmos, se sintam obrigados a renunciar às suas noções e comecem a habituar-se ao trato direto das coisas.”⁶³ (BACON, 1973, p. 26)

5.2.2 Os ídolos de Bacon

Antes, porém de instaurar o novo método para a aquisição do conhecimento, Bacon aponta a necessidade de superar o que ele denomina de *ídolos*. É a parte destrutiva de

⁶¹ O termo *dialética* é usado por Bacon no sentido próprio da escolástica, como uma das partes do *Trivium*, ou *ars sermocinales* (artes do discurso) junto com a Gramática e a Retórica, e que correspondia a lógica formal, compreendendo o estudo do raciocínio dedutivo. Nesta afirmação, feita no Aforismo XXIX, associando a dialética às *antecipações da natureza*, Bacon aproxima-se do sentido de dialética proposto por Aristóteles, de *lógica do provável* que gera um conhecimento inócuo (ver tópico 7.3).

⁶² Novum Organum, Livro I, Aforismo XXXI

⁶³ Novum Organum, Livro I, Aforismo XXXVI

sua filosofia, imprescindível para que seja possível edificar uma nova via cognoscitiva. Para ele,

Os ídolos e noções falsas que ora ocupam o intelecto humano e nele se acham implantados não somente o obstruem a ponto de ser difícil o acesso da verdade, como, mesmo depois de seu pórtico logrado e descerrado, poderão ressurgir como obstáculo à própria instauração das ciências, a não ser que os homens, já precavidos contra eles, se cuidem o mais que possam.⁶⁴ (BACON, 1973, p. 26-27).

Os ídolos, para Bacon, podem ser agrupados em quatro espécies: Ídolos da Tribo, Ídolos da Caverna, Ídolos do Foro (ou do Mercado), e os Ídolos do Teatro. A explicitação destes ídolos e a afirmação da necessidade de se precaver contra eles são o prenúncio da exigência de objetividade do conhecimento científico, a qual marcará todos os ramos da ciência moderna e será assumida plenamente pelo positivismo.

Os *ídolos da tribo* referem-se às limitações próprias da natureza humana, tanto dos sentidos como do intelecto. Aponta como possíveis causas dos *ídolos da tribo* a própria uniformidade do intelecto humano, os preconceitos, as limitações do intelecto ou a sua instabilidade, e ainda a interferência dos sentimentos e a deficiência dos sentidos para receber as impressões. Concebe o intelecto como semelhante a um espelho, que reflete de forma desigual a imagem recebida, distorcendo-a e corrompendo-a, pois “[...] facilmente supõe maior ordem e regularidade nas coisas que de fato nelas se encontram.”⁶⁵ (BACON, 1973, p. 29). Igualmente discorda da concepção naturalista, de que os sentidos humanos são a medida das coisas, pois “[...] todas as percepções, tanto dos sentidos como da mente, guardam analogia com a natureza humana e não com o universo.”⁶⁶ (BACON, 1973, p. 27)

Quanto aos *ídolos da caverna*, Bacon os denomina numa correlação metafórica ao *mito da caverna*, de Platão, referindo-se aos obstáculos próprios de cada indivíduo, que atuam como uma cova na qual a luz da natureza se perde ou é corrompida. Citando Heráclito, Bacon adverte que muitos estudiosos abandonam o mundo, o universo, e voltam-se para o seu pequeno mundo. Os *ídolos da caverna* podem se originar da constituição do corpo ou do intelecto de cada pessoa, bem como da educação recebida, das leituras feitas, e principalmente dos mestres que o influenciaram e que se tornaram autoridades, provocando apego a determinadas ideias ou autores. Não somente os discípulos, mas também os mestres devem

⁶⁴ Novum Organum, Livro I, Aforismo XXXVIII

⁶⁵ Novum Organum, Livro I, Aforismo XLV

⁶⁶ Novum Organum, Livro I, Aforismo XLI

precaver-se, pois mesmo os que se dedicam à produção do conhecimento podem ser ofuscados pelos *ídolos da caverna*. Pode agir como ídolo alguma tendência predominante em seu estudo, o excesso de síntese ou de análise, o zelo por determinadas épocas, ou por fixar sua pesquisa em objetos muito amplos ou muito reduzidos.

Como todo conhecimento é exteriorizado em forma de discurso e por meio de palavras, também estas podem se tornar um ídolo que bloqueia a inovação e fragiliza o conhecimento. Bacon denomina-os como *ídolos do foro* (ou do mercado), pois o discurso é estabelecido no encontro e no intercâmbio entre os homens e é em vista dele que as palavras são cunhadas.

E as palavras, impostas de maneira imprópria e inepta, bloqueiam espantosamente o intelecto. Nem as definições, nem as explicações com que os homens doutos se munem e se defendem, em certos domínios, restituem as coisas ao seu lugar. Ao contrário, as palavras forçam o intelecto e o perturbam por completo. E os homens são, assim, arrastados a inúmeras e inúteis controvérsias e fantasias.⁶⁷ (BACON, 1973, p. 28)

Bacon aponta dois tipos de palavras, cunhadas pelo vulgo e aceitas normalmente no convívio cotidiano, que são impostas ao intelecto, reduzindo-o às definições e impedindo-o de alcançar as coisas por elas referidas. Existem as palavras atribuídas a coisas que não existem, como sorte, primeiro móvel, e outras ficções, e que são mais fáceis de identificar e extinguir. Outras, porém, são atribuídas a coisas existentes, mas de modo confuso e abstraídas inadequadamente, como as que indicam ações: gerar, corromper; ou qualidades: leve, denso, tênue.

E finalmente nomeia os *ídolos do teatro*, referindo-se às doutrinas filosóficas que, à semelhança das fábulas, ocupam o intelecto em discussões e controvérsias sobre realidades fictícias, impedindo que se alcance um conhecimento sobre o mundo real, pois

[...] em geral, supõe-se para matéria da filosofia ou muito a partir de pouco ou pouco a partir de muito. Assim, a filosofia se acha fundada, em ambos os casos, numa base de experiência e história natural excessivamente estreita e se decide a partir de um número de dados muito menor que o desejável.⁶⁸ (BACON, 1973, p. 37)

Bacon enumera como falsas filosofias, que conduzem ao erro, a filosofia sofística, a empírica e a supersticiosa. Esta última é a que causa maior corrupção por mesclar a filosofia

⁶⁷ Novum Organum, Livro I, Aforismo XLIII

⁶⁸ Novum Organum, Livro I, Aforismo LXII

com a teologia, como fizera Pitágoras, Platão e alguns modernos, pretendendo fundamentar as ciências na invocação de espíritos e gênios. Para ele, “[...] dessa mescla danosa de coisas divinas e humanas não só surge uma filosofia absurda, como também uma religião herética. Em vista do que é sobremodo salutar outorgar-se, com sóbrio espírito, à fé o que à fé pertence.”⁶⁹ (BACON, 1973, p. 40)

O exemplo mais facilmente notado da filosofia sofística é Aristóteles por, entre outros motivos apontados por Bacon, formar o mundo tendo por base as categorias e impor à natureza das coisas, de forma arbitrária, inúmeras distinções. Bacon critica-o porque “[...] estabelecia antes as conclusões, não consultava devidamente a experiência para estabelecimento de suas resoluções e axiomas. E tendo, ao seu arbítrio, assim decidido, submetia a experiência como a uma escrava para conformá-la às suas opiniões.”⁷⁰ (BACON, 1973, p. 39)

Ênfase maior dedica Bacon à crítica da filosofia empírica, pois reconhece ser necessário reformulá-la, a fim de implantar a verdadeira indução. O problema mais grave dos filósofos empíricos da época era de submeter-se às demonstrações falhas, indo diretamente dos sentidos e das coisas aos axiomas e às conclusões. Tal processo de produção do conhecimento, realizado em quatro etapas, apresenta sérias limitações em cada uma delas:

Em primeiro lugar, as próprias impressões dos sentidos são viciosas; os sentidos não só desencaminham como levam ao erro. É pois necessário que se retifiquem os descaminhos e se corrijam os erros. Em segundo lugar, as noções são mal abstraídas das impressões dos sentidos, ficando indeterminadas e confusas, quando deveriam ser bem delimitadas e definidas. Em terceiro lugar, é imprópria a indução que estabelece os princípios das ciências por simples enumeração, sem o cuidado de proceder àquelas exclusões, resoluções ou separações que são exigidas pela natureza. Por último, esse método de invenção e de prova, que consiste em primeiro se determinarem os princípios gerais e, a partir destes, aplicar e provar os princípios intermediários, é a matriz de todos os erros e de todas as calamidades que recaem sobre as ciências.⁷¹ (BACON, 1973, p. 44)

5.2.3 O novo saber para o progresso da ciência

Para Bacon, as ciências não progrediram por causa de uma série de fatores. Em primeiro lugar porque herdara de seus fundadores, os gregos, o caráter de um saber acadêmico e pródigo em disputas. Também aponta como causa o apego demasiado aos costumes e

⁶⁹ Novum Organum, Livro I, Aforismo LXV

⁷⁰ Novum Organum, Livro I, Aforismo LXIII

⁷¹ Novum Organum, Livro I, Aforismo LXIX

tradições, mas principalmente, a reverência irrestrita ao princípio da autoridade, o qual gerava um conformismo diante do saber estabelecido, sem buscar novos saberes. Em sua crítica, faz um paralelo apontando as novas descobertas quanto às regiões do globo terrestre, enquanto muitos homens conservam seu “globo intelectual” limitado pelos limites traçados pelos antigos. E, citando Aulo Gélío, afirma: “No que respeita à autoridade, é de suma pusilanimidade atribuir-se tanto aos autores e negar-se ao tempo o que lhe é de direito, pois com razão já se disse que ‘a verdade é filha do tempo, não da autoridade’.”⁷² (BACON, 1973, p. 58)

Utilizando a metáfora da aranha, da formiga e da abelha, Bacon mostra que também a falta de um método preciso para produção do conhecimento impedira o progresso das ciências. Faz, pois a crítica dos que seguiam o método dedutivo, bem como dos que se diziam indutivos, mas que ainda não tinham compreendido o verdadeiro sentido da indução:

Os empíricos, à maneira das formigas, acumulam e usam as provisões; os racionalistas, à maneira das aranhas, de si mesmo extraem o que lhes serve para a teia. A abelha representa a posição intermediária: recolhe a matéria-prima das flores do jardim e do campo e com seus próprios recursos a transforma e digere.⁷³ (BACON, 1973, p. 69).

Se a indução usada até então não favorecia a produção de um saber seguro era porque ela concluía a partir de um número de fatos particulares inferior ao necessário, optando pelos de mais fácil acesso e por meio de experimentos realizados de forma obscura. Bacon propõe uma nova indução, a qual deveria ser como uma tocha que, inicialmente necessita ser acesa para depois iluminar o caminho, ou seja, o ponto de partida deveria ser uma experiência ordenada e medida e não vaga e desorientada, para dela chegar aos axiomas e destes, estabelecer novos experimentos⁷⁴. Assim, “[...] a indução que será útil para a descoberta e demonstração das ciências e das artes deve analisar a natureza, procedendo às devidas rejeições e exclusões, e depois, então, de posse dos casos negativos necessários, concluirá a respeito dos casos positivos.”⁷⁵ (BACON, 1973, p. 75).

Essa nova indução, Bacon apresenta no Livro II da obra *Novum Organum*, no qual ele dedica-se à instauração do novo método de produção do conhecimento. Afirma inicialmente

⁷² *Novum Organum*, Livro I, Aforismo LXXXIV

⁷³ *Novum Organum*, Livro I, Aforismo XCV

⁷⁴ A determinação dos axiomas a partir da experiência é o processo indutivo, para o qual Bacon dedicará o Livro II. Já o estabelecimento de novos experimentos a partir dos axiomas já definidos é o processo dedutivo, sobre o qual Bacon não faz referência explícita.

⁷⁵ *Novum Organum*, Livro I, Aforismo CV

que o propósito de toda ação humana é de gerar ou de introduzir uma nova natureza em um determinado corpo. E para alcançar tal objetivo, a ciência tem como meta descobrir a forma ou *natureza naturante*, entendida como a condição fundamental para qualquer propriedade de um corpo, dessa natureza. Bacon inspira-se na distinção feita por Averróis entre *natura naturata* e *natura naturante*. O conceito de *natura naturata* indica a natureza da coisa em si mesma, correspondendo ao que Aristóteles determinou como *forma*. Já *natura naturante* refere-se ao produto ou a concretização da *natura naturata*; sendo que, no período do Renascimento, a expressão passou a ser usada para determinar o processo dinâmico da natureza. Bacon não vai utilizar o termo *natura naturata* e, ao usar o termo *forma*, não o faz propriamente no sentido determinado por Aristóteles.

No seu projeto de instaurar um novo saber, Bacon, dá um novo sentido às quatro causas aristotélicas⁷⁶, considerando a causa final inútil e, a causa eficiente e material, dependentes da causa formal. As causas eficiente e material devem ser compreendidas a partir dos conceitos de processo e esquematismo latente. O processo latente não é o processo que se vê por meio da observação dos fenômenos, como medidas, sinais, escalas, mas o processo continuado, que escapa aos sentidos. É a lei que regula a geração e a produção do fenômeno, ou seja, o conjunto de operações internas as quais fazem uma substância passar de um estado a outro. Já o esquematismo latente refere-se à estrutura da natureza de um fenômeno, ou como as partículas que constituem o objeto material são ordenadas. Compreender a forma é compreender a estrutura de uma natureza, de um fenômeno e a lei que regula o seu processo, ou seja, o conhecimento da forma permite compreender a unidade da natureza.

A investigação das formas que, por seu próprio princípio e lei, são eternas e imutáveis, compete à Metafísica. Já a investigação da causa eficiente e material, bem como do processo e do esquematismo latente, que se referem ao desenvolvimento ordinário da natureza, deve ser realizada pela Física. E para que essa investigação alcance melhor resultado, deve ser aperfeiçoada com o uso da matemática.

Para Bacon, a proposta de interpretação da natureza por meio do processo e esquematismo latente é uma realidade nova, é um estar nos *átrios da natureza* sem estar preparado para adentrar em seus íntimos recessos. Isso somente se tornaria possível por uma nova via, por um novo método para o conhecimento o qual permitisse por meio da experiência descobrir axiomas e, destes, inferir novas experiências. A afirmação de axiomas a partir da experiência depende de três administrações: dos sentidos, da memória e da razão.

⁷⁶ Aristóteles, em sua teoria da causalidade, afirma a existência de quatro causas: material, formal, eficiente e final.

Mas antes, é preciso preparar uma *história natural e experimental*, que seria o registro dos fatos conforme vão sendo descobertos, evitando toda antecipação especulativa. Para esse registro Bacon propõe as *tábuas e coordenações de instâncias*, a fim de apresentar as instâncias, ou seja, os fatos observados, ao intelecto.

As tábuas são de três tipos: *Tábuas de essência e de presença*, nas quais devem ser registradas as instâncias que estão em concordância com a natureza estudada, as *Tábuas de desvio (ou declinação) ou de ausência em fenômenos próximos*, usadas para recolher as instâncias nas quais a natureza estudada está ausente, e as *Tábuas de grau ou de Comparação*, para registrar os casos em que o fenômeno se apresenta segundo uma intensidade maior ou menor. A utilização das tábuas é o início do processo indutivo, que torna possível, pois, descobrir “[...] uma natureza tal que sempre esteja presente quando está presente a natureza dada, ausente quando aquela está ausente, e capaz de crescer e decrescer acompanhando-a; e seja, como já se disse antes, uma limitação da natureza mais comum”⁷⁷ (BACON, 1973, p. 129).

Bacon propõe em seguida outros procedimentos, que denomina como *auxílios do intelecto* na interpretação da natureza: as instâncias prerrogativas, os adminículos da indução, a retificação da indução, a variação da investigação segundo a natureza do assunto, as prerrogativas da natureza, os limites da investigação, a transposição da dedução à prática, os preparativos para a investigação e a escala ascendente e descendente dos axiomas. Bacon enumera 27 instâncias prerrogativas, as quais têm função informativa, para auxiliar os sentidos e o intelecto, e função operativa, para ordenar a prática, através da mensuração ou em vista da execução. Merece destaque a *instância de luta ou de predomínio*, na qual Bacon aponta dezenove movimentos dos corpos que os tornam superiores ou inferiores em relação a outrem, e a *instância crucial*, a qual permite reconhecer a natureza verdadeira do fenômeno, via constância na concordância desta natureza com outras naturezas.

Na análise de Russel (2001), Bacon se equivoca ao atribuir à simples observação a capacidade de fazer emergir hipóteses, pois estas devem ser formuladas antes da experiência. “Bacon está completamente equivocado ao pensar que pode existir um instrumento de descoberta, cuja aplicação mecânica permitiria arrancar da natureza novos e surpreendentes segredos.” (RUSSEL, 2001, p. 272)

A *teoria dos Ídolos* é perfeitamente justificável dentro do contexto em que foi formulada, quando se fazia necessário reformular o procedimento gnosiológico. As

⁷⁷ Novum Organum, Livro II, Aforismo XV

controvérsias escolásticas, na busca de verdades absolutas, eram sustentadas pela lógica aristotélica; sendo perfeitas na forma, mas vazias de conteúdo, não produziam um conhecimento que atendesse as necessidades da época. Mas, por sua perfeição formal, assustava os que dela discordasse. Fazia-se necessário construir um novo edifício cognoscitivo, capaz de atender aos novos horizontes humanos que se descortinavam. Porém, como não era possível construir sobre o que já existia, é justificável a exigência apresentada por Bacon de *libertar o intelecto dos ídolos*. Isso, porém, acabou produzindo uma concepção de ciência onde o sujeito que conhece deve libertar-se totalmente de qualquer elemento anterior à experiência. Nessa perspectiva, científico passou a ser sinônimo de objetividade, ou seja, de negação da subjetividade. O cientista é qualificado como um autômato, sem sentimentos, sem projetos pessoais, e principalmente sem interesses que possam afetar a produção do conhecimento.

5.3 Augusto Comte e a física social

O pensamento empirista de Bacon, assumido e aprimorado pelos empiristas ingleses posteriores, ofereceu a base teórica para que a ciência moderna pudesse se desenvolver de forma acentuada. O progresso que o novo conhecimento proporcionava não podia ser negligenciado. A ciência, nos séculos que se seguiram, demonstrou ser capaz de suprir as necessidades humanas. Este otimismo no poder emancipatório da ciência serviu de inspiração para o positivismo, que viu no progresso das ciências o caminho para a reformulação do destino histórico do homem e da sociedade.

Comte é considerado o fundador do positivismo francês e também o criador da Sociologia, denominada inicialmente de “física social” por buscar no método das ciências físicas o modelo para as ciências humanas. Seu pensamento é comumente dividido em dois aspectos: o primeiro momento, no qual se dedica à elaboração da *filosofia positivista* ou da *física social*, de caráter epistemológico, e o segundo momento, no qual o enfoque é direcionado para a elaboração da religião positivista. Embora ambos sejam fundamentais para a compreensão do pensamento comteano, o primeiro momento é comumente entendido como fundamental para a compreensão do positivismo enquanto método de compreensão da realidade e, por isso, será o objeto principal desta reflexão.

5.3.1 As bases do pensamento comteano.

Partindo da compreensão de que somente é possível entender a Filosofia a partir do contexto histórico no qual foi formulada, alguns aspectos históricos da biografia de Comte são fundamentais para o entendimento de seu pensamento. Propondo-se a interpretar a sociedade moderna, ele foi influenciado pelo contexto social no qual estava inserido.

Comte nasceu em 1798, de família católica e monarquista, em pleno período de terror da Revolução Francesa, com a perseguição do clero e da nobreza, um ano antes do início do domínio de Napoleão Bonaparte. Segundo Benoit (2006), embora não tenha seguido a religião da família e nem tenha sido adepto do regime monárquico, ele conservou desse período a aversão à revolução e a tendência ao pensamento conservador. O ingresso na Politécnica de Paris, que visava, sobretudo, a formação de engenheiros, vai influenciar seu pensamento no aspecto de valorização do conhecimento científico e, junto a isso, recebe a influência do liberalismo econômico de Adam Smith, bem como de ideias políticas conservadoras.

Entre 1817 e 1823, foi secretário do socialista utópico Saint-Simon, por quem foi influenciado, especialmente pelo seu propósito de elaborar a ciência social, isto é, de formular uma teoria que permitisse organizar a sociedade. Saint-Simon propôs a teoria de que a sociedade seria regida pela lei do progresso, com alternância de *períodos orgânicos* e *períodos críticos*. A ciência teria sido a responsável por colocar em crise o período orgânico da Idade Média e, o progresso científico da época, especialmente por meio da industrialização, gerava a possibilidade de reorganização da sociedade, para resolver todos os problemas sociais. O relacionamento entre os dois foi rompido, devido a discordâncias quanto às relações entre a ciência e a reorganização da sociedade, especialmente com relação ao caráter místico do pensamento de Saint-Simon e quanto ao seu imediatismo político, pois Comte defendia a necessidade de separar a teoria da prática, para assim constituir a filosofia social teórica. Segundo Moraes Filho (1989) no embate de ideias com Saint-Simon se encontra o germe da concepção social de Comte, ou seja, a afirmação da possibilidade da sociologia ser uma ciência positiva, a separação entre a teoria e a prática, e a confiança nos novos cientistas sociais.

No contexto de conflitos e de instabilidade social que se instaurou na Europa com a chamada *Primavera dos Povos*, desde 1830 e que teve seu auge em 1848, Comte combateu, nos cursos populares que ministrava, as tendências revolucionárias. No mesmo contexto histórico e social em que Marx e Engels publicam o Manifesto do Partido Comunista, Comte formulou seu pensamento positivista marcado por um caráter contrarrevolucionário e

conservador, expresso no *Discurso sobre o conjunto do positivismo*, e na criação da Sociedade Positivista, cujo programa político consistia em orientar os operários a almejar uma solução positivista para os conflitos sociais, por meio da resignação espiritual, conforme os preceitos da nova Religião da Humanidade, por ele fundada.

5.3.2 A filosofia da história

O espírito revolucionário que inspirava as manifestações públicas nas primeiras décadas do séc. XIX inquietava Comte. Para ele, o confronto social entre as diferentes classes sociais era de natureza moral, e que a solução somente poderia vir da reforma das instituições e da mudança de costumes, como afirma no *Discurso sobre o Espírito Positivo*:

[...] as principais dificuldades sociais não são hoje essencialmente políticas, mas sobretudo morais, de sorte que sua solução possível depende realmente das opiniões e dos costumes, muito mais do que das instituições, o que tende a extinguir uma atividade perturbadora, transformando a agitação política em movimento filosófico. (COMTE, 1978, p. 69)

Da mesma forma, afirma no *Discurso preliminar sobre o conjunto do Positivismo*, que a regeneração da Europa Ocidental seria a iminente aplicação prática do positivismo, entendido como uma filosofia e uma política inseparáveis e intimamente combinadas: “[...] na medida em que o curso natural dos acontecimentos caracteriza a grande crise moderna, a reorganização política se apresenta cada vez mais como necessariamente impossível, sem a reconstrução prévia das opiniões e dos costumes.” (COMTE, 1978c, p. 97)

O temor frente à anarquia social foi a motivação para a elaboração de uma filosofia da história que assimilasse os avanços propiciados pela ciência, e favorecesse a reorganização social, sem utilizar os meios revolucionários. Segundo Benoit (2006) Comte inspirou-se em duas concepções complementares ao propor a sua teoria sobre a sociedade. De um lado assimilou a noção iluminista de progresso histórico, fundamentando-se principalmente no pensamento de Condorcet, expresso na obra *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Apesar de absorver a ideia de ordem social, defendida por Joseph de Maistre, dele discordou quanto a proposta de retorno ao passado, de reprodução da estrutura social da Idade Média.

Destarte, Comte defende o progresso, mas nos limites da ordem. Segundo ele, da mesma forma que o espírito positivo reconhece a existência de uma harmonia entre as ideias de existência e de movimento, percebe a harmonia entre as ideias de organização e de vida

quando se trata dos corpos vivos, evoluindo às ideias de ordem e progresso ao observar os fenômenos do organismo social. “Para a nova filosofia, a ordem constitui sem cessar a condição fundamental do progresso e, reciprocamente, o progresso vem a ser a meta necessária da ordem.” (COMTE, 1978b, p. 69)

A tarefa de superar a desordem que imperava na sociedade, provocada por questões ideológicas, e implantar uma filosofia estabilizadora caberia aos cientistas. Comte, porém, influenciando pelas ideias evolucionistas de sua época reconhece que tanto a existência individual quanto a organização social seriam determinadas por um processo evolutivo e que caberia à filosofia positiva “descobrir a verdadeira teoria da evolução humana, ao mesmo tempo, individual e coletiva.” (COMTE, 1978c, p. 112)

Essa compreensão da história, com um caráter evolutivo, pode ser sintetizada na célebre *Lei dos Três Estados*, segundo a qual o desenvolvimento da humanidade, tanto da sociedade humana como do espírito de cada indivíduo, ocorre em três fases distintas: a teológica, que corresponderia à infância da humanidade, a metafísica, a qual refletiria a fase de transição, equivalente à juventude, e a positiva, que seria o período de maturidade. Para Comte, esse processo evolutivo da história implicava também um processo evolutivo do método do conhecimento, cujo método perfeito seria o da ciência positiva.

Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo. Em outros termos, o espírito humano, por sua natureza, emprega sucessivamente, em cada uma de suas investigações, três métodos de filosofar, cujo caráter é essencialmente diferente e mesmo radicalmente oposto: primeiro, o método teológico, em seguida, o método metafísico, finalmente, o método positivo. Daí três sortes de filosofias, ou de sistemas gerais de concepções sobre o conjunto de fenômenos, que se excluem mutuamente: a primeira é o ponto de partida necessário da inteligência humana; a terceira, seu estado fixo e definitivo; a segunda, unicamente destinada a servir de transição. (COMTE, 1978, p. 04)

O *estado teológico* é caracterizado pela predominância da imaginação e no qual a observação dos fenômenos é ínfima. Não ocorre a problematização sobre a realidade, pois o conhecimento tem um caráter absoluto, por ser proveniente de uma revelação de seres sobrenaturais. Nele

[...] o espírito humano, dirigindo essencialmente suas investigações para a natureza íntima dos seres, as causas primeiras e finais de todos os efeitos que o tocam, numa palavra, para os conhecimentos absolutos, apresenta os fenômenos como produzidos pela ação direta e contínua de agentes

sobrenaturais mais ou menos numerosos, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes no universo. (COMTE, 1978, p. 04).

Este estado apresenta uma evolução em três períodos sucessivos: o fetichismo, no qual se atribui aos seres naturais uma dimensão espiritual; o politeísmo, para o qual os seres naturais não são o fundamento de sua vida, mas esta é dada por seres de um mundo superior; e finalmente o monoteísmo, que reúne todas essas divindades numa só. Esta mentalidade teológica gera a coesão social através da moral e, por fundamentar-se no princípio da autoridade, a forma política correspondente é a monarquia, aliada ao militarismo.

O *estado metafísico* não é mais do que uma modificação geral do estado teológico, sendo os agentes sobrenaturais substituídos por forças abstratas. Estas são compreendidas como entidades, que servem de substrato para todos os seres, oferecendo a explicação de todos os fenômenos. Em um processo evolutivo interno, o estado metafísico superou a ideia de que haveria diferentes entidades particulares, concebendo uma única entidade, denominada de natureza, considerada a causa única de todos os fenômenos. Na produção do conhecimento, a imaginação cede espaço pela argumentação e o concreto dá lugar ao abstrato. Na política, os reis são substituídos pelos juristas e a origem da sociedade dá-se por meio de um contrato, sendo o Estado legitimados pela soberania do povo. Para Comte, a metafísica, quando método de conhecimento da realidade, não é mais

[...] que uma espécie de teologia gradualmente inervada por simplificações dissolventes, que lhe tiram espontaneamente o poder direto de impedir o crescimento especial das concepções positivas, conservando-lhe, entretanto, aptidão provisória de manter certo exercício indispensável para o espírito de generalização, até que ele possa enfim receber melhor alimento. (COMTE, 1978b, p. 47)

Finalmente, no *estado positivo* é abandonada toda pretensão teológica e metafísica de obter noções absolutas, como determinar a origem e o destino do universo ou descobrir as causas primeiras. O único intento é descobrir as leis dos fenômenos a partir das relações invariáveis de sucessão e similitude, utilizando para isso, o intelecto e a observação. Neste estado, o poder espiritual passa para as mãos dos sábios e cientistas, e o poder material está nas mãos dos industriais.

Embora reconheça que o estado teológico e o metafísico foram inevitáveis e indispensáveis para o surgimento do estado positivo, considera-os como imperfeitos, devendo ser superados.

Embora no início em todos os aspectos indispensável, o primeiro estado deve, de agora em diante, ser sempre concebido como puramente provisório e preparatório; o segundo, que do primeiro constitui apenas uma modificação dissolvente, comporta apenas uma destinação transitória, a fim de conduzir gradualmente ao terceiro; este, o único plenamente normal, constitui, em todos os gêneros, o regime definitivo da razão humana. (COMTE, 1978b, p. 44)

O modelo de conhecimento no qual Comte se inspira ao propor o estado positivo é a física newtoniana. Aponta a lei da gravitação como ideal do espírito positivo, ou seja, a capacidade de explicar diversos fenômenos particulares observáveis utilizando um único fato geral. Para ele, o caráter fundamental da filosofia positiva é

[...] tomar todos os fenômenos como sujeitos a *leis* naturais invariáveis, cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível constituem o objetivo de todos os nossos esforços, considerando como absolutamente inacessível e vazia de sentido para nós a investigação das chamadas *causas*, sejam primeiras, sejam finais. (COMTE, 1978, p. 07 – grifos no original)

Para Comte, desde o século XVII, a *filosofia positiva* assumiu a tarefa de explicar todos os tipos de fenômenos naturais, isto é, os fenômenos astronômicos, físicos, químicos e fisiológicos. Entretanto, havia uma lacuna a ser preenchida, a de explicar os fenômenos sociais. Estes, por serem mais particulares, mais complicados e dependentes que os demais fenômenos, exigiam um conhecimento mais aperfeiçoado. Destarte, Comte assumiu essa tarefa de completar a *filosofia positiva*: “Já agora que o espírito humano fundou a física celeste; a física terrestre, quer mecânica, quer química; a física orgânica, seja vegetal, seja animal, resta-lhe, para terminar o sistema das ciências de observação, fundar a *física social*.” (COMTE, 1978, p. 09 – grifos no original)

5.3.3 A classificação das ciências

Ao determinar que a Física Social completa o sistema das ciências naturais, Comte considera necessário resumir os diversos conhecimentos adquiridos, que atingiram um estado fixo e homogêneo, a fim de coordená-los, apresentando-os como diferentes ramos dum tronco único. Considera que as classificações das ciências realizadas até então, como a de Bacon e de D’Alambert, não foram satisfatórias por que, muitas vezes o classificador não tinha domínio

sobre todos os conhecimentos e também por ter sido uma tentativa prematura, já que faltava estabelecer o conhecimento positivo.

Inicialmente distingue dois gêneros de ciências naturais: as abstratas, gerais que têm por objeto a descoberta das leis que gerem os fenômenos, e as concretas, particulares, descritivas que se ocupam da aplicação dessas leis. Assim, é possível afirmar que a física abstrata oferece a base racional para uma física concreta verdadeiramente sistemática.

O que torna mais sensível ainda a necessidade lógica dessa distinção fundamental entre as duas grandes seções da filosofia natural é que não apenas cada seção da física concreta supõe a cultura prévia da seção correspondente da física abstrata, mas exige ainda o conhecimento das leis gerais relativas a todas as ordens de fenômenos. (COMTE, 1978, p.26).

Reconhece que toda classificação das ciências fundamentais será sempre artificial, senão arbitrária, e que pode ser exposta mediante dois caminhos: o histórico onde os conhecimentos são expostos sucessivamente na mesma ordem que o espírito humano os obteve; e o dogmático, aplicado somente a uma ciência já desenvolvida, onde é apresentado o sistema de ideias de modo que seja possível refazer a ciência em seu conjunto. O histórico é o modo como começa o estudo de qualquer ciência; porém, quando esta progride este método torna-se inviável, devendo utilizar o método dogmático.

Comparando as diversas ordens dos fenômenos, Comte classifica-os de acordo com o grau de simplicidade e de generalidade. Sua classificação das ciências fundamentais parte dos fenômenos mais simples e gerais para os mais particulares e complicados, obedecendo ao princípio de que o estudo de cada categoria depende do conhecimento das leis da categoria precedente, e se converte no fundamento do estudo da seguinte. Para ele, a lei fundamental da ordem comum de dependência dogmática e de sucessão histórica consiste em

[...] classificar as diferentes ciências segundo a natureza dos fenômenos estudados, conforme sua generalidade e sua dependência decrescente ou sua complicação crescente, donde resultam especulações cada vez menos abstratas e mais difíceis, mas também mais eminentes e completas, em virtude de sua relação mais íntima com o homem, ou melhor, com a Humanidade, objeto final de todo sistema teórico. (COMTE, 1978b, p. 89)

Para classificar as ciências, Comte divide o conjunto dos fenômenos naturais em fenômenos dos corpos brutos, aos quais chama de física inorgânica, e dos corpos organizados, denominados de física orgânica, sendo estes mais complicados e particulares. Analisando a física inorgânica divide os fenômenos gerais do universo que chama de física celeste ou

astronomia, quer geométrica, quer mecânica, e os fenômenos dos corpos terrestres, que chama de física terrestre. Esta se divide por sua vez, no estudo dos corpos sob o ponto de vista mecânico, que é a física propriamente dita, e sob o ponto de vista químico. Os fenômenos químicos são mais complicados que os físicos, dependendo deles sem os influenciar. A física orgânica, ocupando-se dos corpos organizados, engloba os fenômenos relativos ao indivíduo, constituindo a fisiologia, e os fenômenos relativos à espécie, constituindo a física social. Comte destaca a influência fisiológica nos fenômenos sociais, devendo a física social considerá-los, sem, contudo, reduzi-la a um apêndice da fisiologia: “Assim, a física social deve fundar-se num corpo de observações diretas que lhe seja próprio, atentando, como convém, para sua íntima relação necessária com a fisiologia propriamente dita.” (COMTE, 1978, p. 33)

A partir da distinção feita entre os fenômenos, Comte divide a *filosofia positiva* em cinco ciências, estabelecendo a sucessão entre elas a partir da subordinação necessária e invariável: astronomia, física, química, fisiologia e física social.

Entre esses extremos, os graus de especialidade, de complicação e de personalidade dos fenômenos vão gradualmente aumentando, assim como sua dependência sucessiva. Tal é a íntima relação geral que a verdadeira observação filosófica, convenientemente empregada, ao contrário de vãs distinções arbitrárias, nos conduz a estabelecer entre as diversas ciências fundamentais. (COMTE, 1978, p. 33).

Reconhecendo, porém, segundo a tradição filosófica de Descartes e Newton, que a matemática é a verdadeira base da filosofia positiva e que é indispensável para o estudo dos demais fenômenos, Comte define-a como o ponto de partida de toda educação científica. Assim, afirma que a “hierarquia fundamental de nossas especulações reais consiste assim em sua classificação natural em seis categorias elementares: matemática, astronômica, física, química, biológica e, enfim, sociológica” (COMTE, 1978c, p. 113). Nesse texto, a Física Social já é denominada como Sociologia. Na segunda fase de seu pensamento, Comte acrescentou uma sétima ciência, a Moral, para abarcar os fenômenos humanos.

5.3.4 A sociologia: estática e dinâmica social

Influenciado por estudos biológicos, Comte assume como princípio explicativo a ser aplicado na sociologia o binômio estabelecido entre a estática e a dinâmica:

[...] todo ser ativo, especialmente todo ser vivo, pode ser estudado, em todos os seus fenômenos, de duas óticas fundamentais, a estática e a dinâmica, isto é, como apto a agir e como agindo efetivamente. É claro que todas as considerações que se podem apresentar entrarão num ou noutro modo. (COMTE, 1978, p. 13).

A estática é o estudo das condições de existência da sociedade, ou a sua ordem, e a dinâmica é o estudo do movimento contínuo que nela ocorre, ou o progresso. “Mais explicitamente, a estática é a teoria da ordem, da harmonia entre as condições de vida do homem em sociedade, enquanto a dinâmica é a teoria do progresso social, do desenvolvimento básico ou evolução da sociedade.” (TIMASHEFF, 1960, p. 44)

Ambas, estática e dinâmica, ordem e progresso, estão intimamente ligadas, pois não pode haver ordem social que for incompatível com o progresso, e igualmente, nenhuma forma de progresso será duradoura se não estiver alicerçado na ordem. Segundo os preceitos da filosofia positiva, “[...] a ordem constitui sem cessar a condição fundamental do progresso e, reciprocamente, o progresso vem a ser a meta necessária da ordem; como no mecanismo animal, o equilíbrio e a progressão são mutuamente indispensáveis, a título de fundamento ou destinação.” (COMTE, 1978b, p. 69)

A estática social estuda a estrutura da sociedade, que é formada pelo indivíduo, a família e as organizações sociais, cujo ápice é a própria humanidade. Entende que o indivíduo é inseparável da sociedade e somente pode ser compreendido a partir dela e, por isso, define a família como sendo a unidade social básica, uma espécie de microsociedade. A ordem social é estabelecida de acordo com as leis da natureza, mas especialmente através do consenso universal, o qual existe em todos os reinos da vida, mas que atinge sua plenitude na sociedade humana. Compreendendo a sociedade de forma análoga a um organismo biológico, porém regida pelos princípios da racionalidade científica, Comte afirma ser o consenso o fundamento da solidariedade e também a base para a divisão do trabalho social. Esta era considerada a causa fundamental do processo de complexificação da sociedade, pois exigia a cooperação e a distribuição equitativa entre todas as formas de ocupação. A sociedade funcionava, assim, com um organismo social no qual predominava a mútua dependência e, as funções de cada um eram coordenadas de forma harmônica, a partir do princípio da divisão do trabalho. Todo o organismo era determinado, segundo Comte, pelo estado cultural.

Na dinâmica social, Comte se propõe a explicitar a ordem abstrata que determinou as principais transformações da espécie humana, desde o estado que ele denomina de apenas

superior à sociedade dos grandes macacos, até o estágio alcançado pelas sociedades europeias do séc. XIX. Estabelece assim, que

[...] o estudo do progresso é grandemente facilitado pelo fato de que as mesmas leis governam o desenvolvimento de todas as sociedades, de modo que o desenvolvimento de princípios gerais pode começar com o estudo dos avanços realizados pela vanguarda da humanidade, vanguarda que, em sua opinião era, evidentemente, a França. (TIMASHEFF, 1960, p. 48)

Para Comte, a evolução social, que seria a continuidade da evolução iniciada na natureza, deve preservar a ordem, para evitar a decomposição completa do sistema social. Nesse sentido, a lei dos três estados estabelece esse itinerário de progresso de modo ordenado, que engloba o progresso físico, moral, intelectual e político, superando o conflito entre as filosofias teológica, metafísica e positiva, com a prevalência da última, já que a filosofia positiva é a única destinada a prevalecer e também “[...] pode ser considerada a única base sólida da reorganização social” (COMTE, 1978, p. 17)

5.3.5 O método positivo

Comte não apresenta de forma explícita o seu método porque considera que o método e a sua aplicação são inseparáveis, e é, portanto, no seu uso efetivo que o método pode ser abordado. A apresentação do método separado da prática, como uma teoria abstrata, seria uma forma de conhecimento metafísico.

Quando se trata não apenas de saber o que seja o método positivo, mas de ter dele um conhecimento bastante nítido e profundo para usá-lo efetivamente, é mister considerá-lo em ação. [...] O método não é suscetível de ser estudado separadamente das investigações em que se emprega; ou ao menos, este é apenas um estudo morto, incapaz de fecundar o espírito que a ele se entrega. (COMTE, 1978, p. 14-15)

A partir do postulado de que a Matemática é a base da *filosofia positiva* e, portanto, é indispensável para o estudo dos demais fenômenos, afirma que é dela que nasce o método positivo. No *Discurso sobre o Espírito Positivo*, Comte afirma que o espírito humano deve renunciar à busca de conhecimentos absolutos, típicos do estado teológico e metafísico e redimensionar seus esforços para o domínio da observação, que é a única fonte segura de conhecimento. Aponta como regra fundamental para a produção do conhecimento “[...] que toda proposição que não seja estritamente redutível ao simples enunciado de um fato,

particular ou geral, não pode oferecer nenhum sentido real e inteligível.” (COMTE, 1978c, p. 48) Destarte, Comte estabelece o fato observável como critério para o conhecimento científico.

Com relação à observação, Comte considera-a a partir de três processos diferentes. Inicialmente, a mera observação, que é o exame direto do fenômeno como ele se apresenta. Mas como esta não é produtiva, deve ser substituída pela experimentação, isto é, a observação do fenômeno controlado por circunstâncias artificiais, ou seja, orientado por meio de uma teoria. E finalmente a comparação, que é a consideração gradual de casos análogos, nos quais se verifica a simplificação do fenômeno. Segundo Timasheff (1960), a comparação podia ser aplicada entre as diferentes partes de uma sociedade, entre diferentes sociedades humanas, entre sociedades de diferentes épocas e entre as diferentes classes, etnias, raças de uma mesma sociedade. O método histórico seria o corolário metodológico da *filosofia positiva*, no qual a comparação seria substituída pela filiação gradual. Este, para Comte, não era a busca das relações causais entre os fenômenos, mas a determinação das leis gerais a respeito da opinião pública, especialmente com relação aos três estados.

Rejeita tanto o que chama de empirismo quanto o misticismo, e afirma que é entre ambas que se deve proceder, pois não é possível a observação dos fatos sem uma teoria que os oriente, e também não há teoria sem os fatos observáveis. Na terceira lição do *Curso de Filosofia* fundamenta-se em Bacon para afirmar que “[...] somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados” (COMTE, 1978, p. 05). Mas afirma que a observação deve ser acompanhada de uma teoria, pois,

[...] se contemplando os fenômenos, não os vinculássemos de imediato a algum princípio, não apenas nos seria impossível combinar essas observações isolada e, por conseguinte, tirar daí algum fruto, mas seríamos inteiramente incapazes de retê-los; no mais das vezes, os fatos passariam despercebidos aos nossos olhos. (COMTE, 1978, p. 05)

Entretanto, tal teoria não pode ter o caráter absoluto da Teologia e nem ser especulativa, como a Metafísica, pois seu objetivo não é determinar as causas, mas sim analisar com exatidão as circunstâncias que produzem os fenômenos observados e vinculá-los a outros fenômenos, explicitando as relações de sucessão e similitude. Assim,

[...] o caráter fundamental da filosofia positiva é tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais e invariáveis, cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível constituem o objetivo de todos os nossos esforços, considerando como absolutamente inacessível e vazia de sentido

para nós a investigação das chamadas causas, sejam primeiras, sejam finais. (COMTE, 1978, p. 07)

O verdadeiro objetivo do conhecimento científico é *ver para prever*, ou, a ciência gera a previsão e a previsão permite a ação, pois o “[...] conhecimento das leis dos fenômenos, cujo resultado constante é fazer com que sejam previstos por nós, evidentemente pode nos conduzir, de modo exclusivo, na vida ativa, a modificar um fenômeno por outro, tudo isso em nosso proveito.” (COMTE, 1978, p. 23) Destarte, a observação dos fatos fornece tão somente os materiais indispensáveis para a ciência. Cabe ao espírito, a partir dos dados observáveis, descobrir as relações constantes entre os fenômenos a partir do dogma da invariabilidade das leis naturais. Depois de determinar tais relações, torna-se possível prever convenientemente os fenômenos e assim ter o poder de modificá-los, num processo contínuo de descoberta de novas relações.

Ora, considerando a destinação constante dessas leis, pode-se dizer, sem exagero algum, que a verdadeira ciência, longe de se formada por simples observações, tende sempre a dispensar, quanto possível, a observação direta, substituindo-a por essa previsão racional que constitui, em todos os aspectos, o principal caráter do espírito positivo. (COMTE, 1978b, p. 50)

Com a publicação do *Discurso sobre o conjunto do positivismo*, Comte dá uma nova orientação ao método positivo, ao afirmar a importância do princípio subjetivo, iniciando a fase religiosa de seu pensamento. Segundo ele, a teoria sobre a evolução humana, alicerçada sobre bases objetivas, deve subordinar-se espontaneamente à inspiração subjetiva.

Pois é somente como subjetivas, nunca como puramente objetivas, que nossas especulações reais podem ser verdadeiramente satisfatórias, quando se limitam a descobrir na economia natural as leis que, duma maneira mais ou menos direta, influenciam com efeito nossos destinos. (COMTE, 1978c, p. 114)

5.4 Durkheim e o método sociológico

Se Bacon apresentou as bases do pensamento empirista e Comte estabeleceu os fundamentos do positivismo, Durkheim é considerado aquele que, de fato, estruturou a ciência sociológica na França, dedicando toda sua carreira ao desenvolvimento da Sociologia como uma ciência empírica e rigorosamente objetiva.

O contexto histórico no qual Durkheim elaborou sua teoria sociológica é o do final do séc. XIX, período ainda caracterizado pelo otimismo diante da sociedade europeia, que ainda se configurava como o centro cultural, político e econômico do mundo. Porém, com a instalação da III República e o crescimento do movimento operário, surgia a preocupação de como conservar a integração social, frente ao que considerou um “vazio moral”, com a instituição do divórcio e a substituição do ensino religioso pela instrução moral e cívica.

5.4.1 Influências recebidas e bases do pensamento de Durkheim

Segundo Fernandes (1978), Durkheim assimilou diversos elementos do pensamento de Comte, como a importância da indução na investigação científica, a concepção de Sociologia como ciência indutiva, a distinção entre o normal e o patológico, o uso da experimentação indireta e a relevância ao método comparativo. Porém, seu método foi uma reação profunda à teoria comteana, especialmente quanto à circularidade racionalista entre a teoria e a observação, pois Comte afirmara que o estudo de um determinado fato só seria científico se estivesse ligado hipoteticamente a alguma teoria e esta teoria deveria resultar da observação dos fatos. Durkheim defende, pois, que a observação depende de uma teoria de investigação sociológica e não necessariamente de uma teoria sociológica.

Além de Comte, as principais influências teóricas, segundo Gianotti (1983), foram de Spencer, do qual herdou a utilização de modelos biológicos; de Espinas, que inspirou a categoria de consciência coletiva e a concepção de que as leis que regulam a vida social não podem ser explicadas por outros campos do saber, especialmente pela Psicologia; e de Wilhelm Wundt, com quem estudou Antropologia e Psicologia dos povos, decidindo dedicar-se à Sociologia, com o objetivo de torná-la uma ciência autônoma.

No início de sua carreira, Durkheim utilizava o termo Ciência Social, pois o termo Sociologia, formulado por Comte, estava desacreditado, por causa da mudança ocorrida no pensamento comteano e do declínio da sua reputação. Mais tarde, Durkheim assimilou o termo Sociologia, mas ressaltando as limitações do pensamento de Comte, o qual considerou uma *metafísica positiva*, por fazer uma aplicação dogmática da lei dos três estados generalizando-a para todo o desenvolvimento social; a mesma atribuição deu ao pensamento de Spencer, por compreender o saber sociológico como o ponto de chegada do conhecimento humano e não como ponto de partida do conhecimento sobre a sociedade. Assim afirmou Durkheim, na *Lição de abertura do Curso de Ciência Social*, em 1888: “Spencer, tal como Augusto Comte, foi menos sociologista que filósofo. Não se interessa pelos factos sociais em si; não os estuda com

o único objectivo de os conhecer, mas para verificar, quando é caso disso, a grande hipóteses que concebera e que devia explicar tudo.” (DURKHEIM, 1970, p. 89)

Em 1893 defendeu a tese de doutoramento intitulada *Da divisão social do trabalho*, na qual formulou o conceito de *solidariedade social* a partir da análise da organicidade da divisão do trabalho. Mas foi na obra *As regras do método sociológico* que Durkheim apresentou sistematicamente seu método, pois segundo ele, os sociólogos até então, citando Comte, Spencer e Mill, pouco tinham se preocupado em caracterizar e definir o método para aplicar ao estudo dos fatos sociais. Essa lacuna foi a motivação necessária para “elaborar um método mais definido, ao que julgamos, e mais exatamente adaptado à natureza particular dos fenômenos sociais” (DURKHEIM, 1983, p. 84).

5.4.2 A Sociologia como ciência dos fatos sociais

Para atingir seu propósito de constituir a Sociologia como uma ciência autônoma, que fosse capaz de analisar a sociedade a partir da racionalidade científica, Durkheim buscou estabelecer o caminho para conhecer de forma científica a sociedade e assim fosse possível intervir, a partir de tal conhecimento, na realidade social. Assim afirma, no Prefácio de *As regras do método sociológico*:

O nosso principal objetivo, com efeito, é o de estender à conduta humana o racionalismo científico, fazendo ver que, considerado no passado, ele é redutível a relações de causa e efeito que uma operação não menos racional pode transformar seguidamente em regras de ação para o futuro. Aquilo a que se chamou o nosso positivismo é apenas uma consequência deste racionalismo. (DURKHEIM, 1983, p. 74)

Antes de definir o método, Durkheim aplicou-se a determinar com exatidão o domínio próprio da Sociologia a partir do seu objeto, isto é, o fato social. Este pode ser delimitado a partir de três características fundamentais. A primeira é a exterioridade, ou seja, o fato social se distingue dos fenômenos orgânicos e dos fenômenos psíquicos por ser totalmente exterior à consciência individual, existindo fora do indivíduo. Mesmo as decisões que parecem mais íntimas e individuais, como o cumprimento dos deveres familiares, são objetivas, pois tais deveres não foram definidos pelo indivíduo, mas transmitidos pela educação. Essa exterioridade se torna mais perceptível quando se trata de normas gerais, como o sistema de sinais usados na comunicação ou as regras comerciais, as quais funcionam de forma independente ao uso que delas faz o indivíduo. Assim, afirma Durkheim: “Estamos pois em

presença de modos de agir, de pensar e de sentir que apresentam a notável propriedade de existir fora das consciências individuais” (DURKHEIM, 1983, p. 88).

Outra característica do fato social é o poder que possui para levar o indivíduo a agir de acordo com as regras estabelecidas pela sociedade. Essa coerção torna-se visível pela existência da coação que reprime as atitudes individuais divergentes. A coação social pode assumir uma forma explícita quando são violadas as regras do direito, ou indiretamente, de maneira atenuada, como no caso da linguagem comum ou das normas econômicas. Assim, os fatos sociais não somente são exteriores ao indivíduo, “[...] como são dotados dum poder imperativo e coercitivo em virtude do qual se lhe impõem, quer ele queira quer não.” (DURKHEIM, 1983, p. 88).

Finalmente, a terceira característica do fato social é de que ele é geral, existindo independente das formas individuais e manifestando-se em todos os indivíduos, ou na maioria deles, e em diferentes sociedades. Isso ocorre porque certas maneiras de agir ou de pensar adquirem determinada consistência que as isola dos acontecimentos isolados que as refletem, e assim constituem uma realidade específica que é distinta dos fatos individuais que as manifestam. Os fatos sociais seriam resultantes da vida em comum, um produto das ações e reações entre as consciências individuais. Disso resulta que

[...] a sociedade não é uma simples soma de indivíduos, pois o sistema formado pela associação destes representa uma realidade específica que tem as suas características próprias. Sem dúvida que nada se pode produzir de coletivo sem que se manifestem consciências particulares; mas esta condição necessária não é suficiente. É necessário ainda que estas consciências se associem, de uma certa maneira; é desta combinação que resulta a vida social e, por conseguinte, é esta combinação que a explica. (DURKHEIM, 1983, p. 139).

Como síntese da definição de fato social, Durkheim afirma:

É um fato social toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior’, ou ainda, ‘que é geral no conjunto de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais’. (DURKHEIM, 1983, p. 92-93 – grifos no original)

5.4.3 A observação dos fatos sociais

Para a observação dos fatos sociais Durkheim propõe como regra fundamental que estes sejam tratados como *coisas*. Justifica tal assertiva afirmando que todo objeto, antes de

ser metodicamente conhecido, já está presente no intelecto, naquilo que chama de *noções ou conceitos grosseiramente formados*. Como tais noções estão mais acessíveis ao intelecto do que o objeto que representam, naturalmente tende-se a fazer delas a matéria das especulações. Entretanto, tais noções, por serem resultados da *experiência vulgar*, não são substitutivos legítimos da realidade. Retomando a *teoria dos ídolos* de Bacon, salienta a necessidade de evitar que tais *pré-noções* substituam a realidade social, pois elas são “[...] uma espécie de fantasmas que desfiguram o verdadeiro aspecto das coisas e que nós confundimos com as verdadeiras coisas.” (DURKHEIM, 1983, p. 95)

Destaca que a Sociologia até então, havia tratado mais dos conceitos do que das coisas. Nesse sentido cita as teorias de economia política, de moral, a noção de cooperação formulada por Spencer, e especialmente Comte, que fez do progresso da humanidade a principal matéria da Sociologia. Mas, como a existência desse progresso da humanidade não pode ser provada e sim, apenas que sociedades particulares nascem e morrem, conclui que Comte não poderia, pois, “[...] considerar essa evolução como objeto de pesquisa senão definindo-a como uma concepção do espírito e não como uma coisa.” (DURKHEIM, 1983, p. 96)

Considerando os fenômenos sociais como objetos, determina que sejam tratados como tais, ou seja, que não se busque sua natureza ou se faça analogias com os fenômenos de reinos inferiores. “Basta constatar que eles são o único *datum* oferecido ao sociólogo. É objeto, com efeito, tudo o que é dado, tudo o que oferece, ou antes, se impõe à observação. Tratar dos fenômenos como coisas é tratá-los na qualidade de *data* que constituem o ponto de partida da ciência.” (DURKHEIM, 1983, p. 100 – grifos no original)

Mesmo que os fenômenos sociais não tenham todas as características de objeto, eles devem ser tratados como se tivessem. Tal assertiva deve ser aplicada a toda a realidade social, sem exceções. Disso decorre como algo essencial que o fato social seja abordado de uma forma totalmente objetiva, sem qualquer determinação do sujeito que conhece. “Devemos, portanto, considerar os fenômenos sociais em si mesmos, desligados dos sujeitos conscientes que, eventualmente, possam ter as suas representações; é preciso estudá-los de fora, como coisas exteriores, porquanto é nesta qualidade que eles se nos apresentam.” (DURKHEIM, 1983, p. 100)

Durkheim reconhece a dificuldade em ater-se aos fatos sociais, sem cair em noções ideológicas que ofusquem a sua verdadeira compreensão. Para que a Sociologia fundamente-se nos fatos e produza um conhecimento preciso e objetivo, propõe que o sociólogo, ao penetrar no mundo social, tenha consciência de que está penetrando no desconhecido, e que,

portanto, “adote o estado de espírito em que se colocam os físicos, químicos ou fisiologistas, quando se embrenham numa região ainda inexplorada do seu domínio científico.” (DURKHEIM, 1983, p. 77).

5.4.4 Regras da pesquisa sociológica

Para evitar que sejam repetidos antigos erros, a pesquisa sociológica deve ser submetida a uma disciplina rigorosa, obedecendo a três regras principais. Retomando a *teoria dos ídolos*, de Bacon, e a *dúvida metódica*, de Descartes, determina inicialmente que o pesquisador necessita afastar sistematicamente todas as noções prévias. Desde o momento da determinação do objeto de pesquisa, e durante a demonstração dos resultados, o sociólogo deve abster-se de usar conceitos que não sejam científicos. “É preciso que o sociólogo se liberte das falsas evidências que dominam o espírito do vulgo, que sacuda de uma vez por todas o jugo das categorias empíricas que uma longa habituação acaba, muitas vezes, por tornar tirânica” (DURKHEIM, 1983, p. 102).

Enquanto esta primeira regra tem um caráter negativo, ao ensinar como evitar as noções vulgares para poder dar atenção aos fatos, a segunda regra orienta como o pesquisador deve se apoderar de tais fatos para proceder a um estudo objetivo. Para tal, deve-se inicialmente definir aquilo que será tratado, para que fique explícito, para todos e principalmente para o pesquisador, o que está sendo estudado. Para que essa definição do fato a ser estudado tenha objetividade, ela necessita ser orientada, não por uma ideia preconcebida ou por noções ideais, mas a partir das propriedades concretas do objeto. Durkheim estabelece como fundamental que o pesquisador não deixe aspectos particulares de seu pensamento interferir no processo de conhecimento, atendo-se unicamente à natureza do fenômeno estudado. Assim, define como segunda regra a necessidade de sempre tomar para objeto de investigação “[...] um grupo de fenômenos previamente definidos por certas características exteriores que lhe sejam comuns, e incluir na mesma investigação todos os que correspondam a esta definição.” (DURKHEIM, 1983, p. 104).

Uma possível objeção a essa proposta de iniciar o estudo dos fenômenos por suas características aparentes seria de que isso sobreporia as qualidades superficiais do objeto sobre seus atributos fundamentais. Durkheim argumenta que tal regra refere-se ao momento inicial da pesquisa e não a definição da essência da realidade. Além disso, tal objeção faria sentido somente se tais características exteriores fossem todas acidentais, mas isso não procede, pois o princípio da causalidade garante que quando um fenômeno apresenta

determinados caracteres de forma idêntica e sem exceção é correto afirmar que são parte constitutiva de sua natureza. Assim, Durkheim legitima a base empírica do método sociológico, que partindo das características observáveis dos fenômenos consegue atingir sua natureza, considerando tais características como sendo o “[...] primeiro e indispensável anel da cadeia que a ciência desenrolará seguidamente no decurso das suas explicações”. (DURKHEIM, 1983, p. 107).

Se a garantia da objetividade da pesquisa exige que se parta dos dados sensíveis e não dos conceitos já estabelecidos, a sensação passa a ser a fonte da matéria prima de todo o conhecimento. Entretanto, é preciso considerar que a sensação é facilmente subjetiva. Para evitar que o conhecimento seja determinado pela subjetividade do pesquisador, Durkheim apresenta a terceira regra, segundo a qual é preciso rejeitar os dados sensíveis que sejam demasiados pessoais, assumindo somente as características exteriores que apresentem o maior grau de objetividade possível. Essa objetividade é assegurada pela existência de algum elemento que seja constante e idêntico e que permita eliminar tudo o que seja variável, e, portanto, subjetivo. Assim, quando o “[...] sociólogo empreende a exploração de uma qualquer ordem de fatos sociais, deve esforçar-se por considerá-los sob um ângulo em que eles se apresentem isolados das suas manifestações individuais.” (DURKHEIM, 1983, p. 109).

No final das *Regras*, Durkheim resume seu método em três postulados. Inicialmente aponta que o método independe de qualquer filosofia. Ao estudar os fatos sociais, a Sociologia não se debruça sobre controvérsias filosóficas, como por exemplo, a questão da liberdade ou do determinismo. Apenas acolhe da Filosofia o princípio da causalidade; porém, sendo este entendido “[...] não como uma necessidade racional, mas unicamente como um postulado empírico, produto da uma indução legítima.” (DURKHEIM, 1983, p. 159). A justificativa para o uso da lei da causalidade nos fenômenos sociais é de que em outros âmbitos do conhecimento, do mundo físico-químico ao biológico, e deste ao mundo psicológico, esta lei já fora verificada. Dessa forma, Durkheim realiza seu intento de inserir a Sociologia no conjunto das ciências empíricas.

A segunda característica do método é a sua objetividade, fundamentado na afirmação de que os fatos sociais são *coisas* e devem ser tratados como *coisas*. Este postulado foi o fundamento sobre o qual edificou a sua concepção de Sociologia:

Mostramos como o sociólogo devia afastar as noções antecipadas que tinha dos fatos para se debruçar sobre os próprios fatos; como devia abordá-los

pelos seus caracteres objetivos; como devia extrair deles o processo de os classificar como são ou mórbidos; por fim, deveria inspirar-se no mesmo princípio tanto para antecipar explicações como para prová-las. (DURKHEIM, 1983, p. 160)

Finalmente, define seu método como sendo exclusivamente sociológico, ou seja, ao considerar os fatos sociais como coisas, eles são considerados como coisas sociais. “Mostramos que um fato social só pode ser explicado por um outro fato social e, simultaneamente, como este tipo de explicação é possível assinalando no meio social interno o motor principal da evolução coletiva.” (DURKHEIM, 1983, p. 161). Estabelece, pois, a Sociologia como uma ciência distinta e autônoma em relação a qualquer outra ciência, argumentando que a especificidade da realidade social exige uma cultura especialmente sociológica para a compreensão dos fatos sociais.

A proposição, de que os fatos sociais devem ser tratados como *coisas*, foi causa de controvérsias, como afirma Durkheim no Prefácio à 2ª edição de *As regras do método sociológico*, por considerar escandalosa a proposta de assimilar as realidades do mundo social às realidades do mundo exterior. Justifica que não fora sua pretensão identificar os fatos sociais às coisas materiais, mas apenas determinar que são coisas, embora de outra maneira. Em sua definição, coisa é

[...] todo objeto de conhecimento que não é naturalmente compenetrável pela inteligência, tudo aquilo de que não podemos ter uma noção adequada por um simples procedimento de análise mental, tudo o que o espírito só consegue compreender na condição de se extorverter por meio de observações e de experimentações, passando progressivamente dos caracteres mais externos e mais imediatamente acessíveis aos menos visíveis e aos mais profundos. (DURKHEIM, 1983, p. 76)

De forma não menos acentuada, também sofreu questionamentos a proposição de que os fenômenos sociais são exteriores ao indivíduo. Tomando exemplo de outros domínios da natureza, como a combinação de elementos químicos, Durkheim argumenta que, quando vários elementos são combinados e provocam fenômenos novos, as propriedades destes são concebidas como sendo o resultado da combinação dos elementos individuais e não dadas pelas características dos elementos individuais isolados. Aplicando à sociedade, afirma ser evidente que

[...] a matéria da vida social não se possa explicar por fatos puramente psicológicos, quer dizer, por estados da consciência individual. [...] Para compreender a maneira como a sociedade se representa a si própria e ao

mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não dos particulares. (DURKHEIM, 1983, p. 79)

Durkheim aplicou estas regras do método sociológico no estudo de fatos sociais como o suicídio e a religião. Na obra *Suicídio* mostra que não cabe à Sociologia explicar todos os aspectos do suicídio, mas compreendendo-o como um fato social, ele deve ser interpretado unicamente por meio de outros fatos sociais. Na obra *Formas elementares da vida religiosa*, aplica seu método sociológico à religião, rejeitando a concepção de que a religião deve ser necessariamente explicada a partir de seres sobrenaturais. Para ele as crenças religiosas expressam o caráter da totalidade social e são a fonte de todas as formas de pensamentos, as quais, posteriormente, se secularizaram. Segundo Rodrigues (1981), tais obras são modelos de pesquisa científica no campo das ciências sociais, pois:

Após a análise e interpretação dos dados empíricos, a discussão teórica do problema é retomada, com vistas a chegar a conclusões que não só caracterizam em definitivo o fenômeno estudado, mas constituam também acréscimo valorativo das teorias anteriormente estudadas. (RODRIGUES, 1981, p. 29)

Segundo Fernandes (1978), a teoria sociológica de Durkheim possui em seu conjunto, o grande mérito de buscar de forma sistemática, isolar e fundamentar, logicamente, os princípios da explicação sociológica, para, a partir deles, discutir a questão da indução causal e funcional. Ou seja, o ponto de vista sociológico não é caracterizado pelo método de interpretação, mas, antes, este é determinado pela perspectiva sociológica. “O ponto de vista sociológico define, de fato, a perspectiva através da qual o sujeito encara a realidade e procura explicá-la cientificamente, tomando em consideração a natureza mesma dos fenômenos sociais.” (FERNANDES, 1978, p. 195)

5.5 Indicações conclusivas sobre o método positivista.

Como síntese do pensamento filosófico apresentando podemos destacar como características do método positivista a fundamentação empírica, a objetividade e a neutralidade. Tais aspectos norteiam a compreensão deste método na produção do conhecimento.

A fundamentação empírica postula que a base de todo conhecimento reside nos dados provenientes da experiência sensível. Essa postura gnosiológica foi anunciada por Aristóteles

ao afirmar que nada há no intelecto que não tenha passado pelos sentidos, mas foi suplantada pela abstração pois, para o *Estagirita*, é pelo conhecimento intelectual que se alcança a essência das coisas, e conseqüentemente a verdade. Reafirmada como método de conhecimento por Bacon e depois sistematizada pelos demais empiristas ingleses, a fundamentação empírica tornou-se condição necessária para toda forma de conhecimento científico, inclusive nas ciências humanas e sociais, a partir da delimitação de tais ciências por Comte. Assim, qualquer conhecimento, para ter garantia de sua veracidade, deve ser fundamentado nos dados provenientes da experiência sensível.

A objetividade resulta do fato de que, para o positivismo o único fundamento do conhecimento é a realidade como ela se apresenta ao sujeito cognoscente, sem a interferência de qualquer subjetividade. Para que seja garantida a objetividade, em todo processo de conhecimento, o sujeito deve evitar qualquer pré-noção ou pré-conceito que possa vir a obscurecer o contato direto com o objeto a ser conhecido. A teoria dos ídolos de Bacon determinou essa condição de objetividade para o conhecimento científico e conseqüentemente, para todo conhecimento que almeja ser reconhecido como verdadeiro. O sujeito deve conservar essa atitude de distinção de si frente ao objeto de estudo, e de rejeição de toda interferência de sua subjetividade, de forma que somente as características do objeto sejam reveladas.

Disso decorre o caráter de neutralidade do conhecimento, pois como o sujeito assume apenas o papel de sistematizador dos dados coletados, ele não deixa que seus interesses ou motivações, bem como o contexto histórico ou cultural interfiram na análise dos dados e na definição da verdade sobre a realidade. A verdade emana do próprio objeto, sem a interferência da subjetividade do sujeito. Quaisquer elementos externos ao próprio objeto e que poderiam interferir na sua descrição precisam ser extintos, desde a subjetividade do pesquisador, até os elementos mais amplos, dados pelo contexto histórico e social que envolve o processo de conhecimento.

6. A ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

O enfoque inicial que orientou a pesquisa em Educação no Brasil, de caráter empírico e com fundamentação positivista, sofreu mudanças a partir da metade do séc. XX. Segundo André (2006) ganharam espaço os estudos denominados de "qualitativos", revelando um deslocamento do interesse por pesquisas a partir de situações controladas de experimentação, para o estudo das situações do cotidiano da escola. Também o papel do pesquisador passa a ser considerado diferentemente, não sendo mais um sujeito que olha de "fora", mas a partir "de dentro". Nessa mesma compreensão, Martins, Boemer e Ferraz (1990), afirmam que a Fenomenologia emergiu como uma alternativa metodológica para a pesquisa nas ciências humanas, fazendo uma clara oposição ao método positivista.

Destarte, este capítulo versará sobre os fundamentos filosóficos da Fenomenologia, que servem de base para as novas perspectivas assumidas nas pesquisas em Educação, com destaque para o pensamento de Husserl, precedido da apresentação da filosofia cartesiana, a qual lançou as bases do pensamento moderno, alicerçado no sujeito cognoscente.

6.1 O cartesianismo e a fenomenologia

Há uma relação íntima entre a Fenomenologia husserliana e o cartesianismo. Husserl (2001) considerava Descartes como o maior pensador da França, reafirmando a convicção cartesiana de que a Filosofia não possuía o rigor científico por falta de fundamentação. Da filosofia de Descartes a Fenomenologia herdou o propósito de estabelecer um método seguro, de alcançar uma *mathesis universalis*. Além disso, ambas encontram na subjetividade o ponto fundamental para a edificação do saber, a partir de sua capacidade de estabelecer sentido ao que é múltiplo, sendo distinta do eu psicológico, condicionado pela realidade empírica.

Husserl almeja para a Fenomenologia o mesmo radicalismo cartesiano, chegando a afirmar que suas ideias podem ser consideradas um neocartesianismo. Embora o apreço pelo ideal de Descartes, Husserl veio a rejeitar quase todo o conteúdo da filosofia cartesiana, aprofundando os temas num desenvolvimento radical.

É pelo estudo das suas Meditações que a nascente fenomenologia transformou-se em um novo tipo de filosofia transcendental. Poderíamos quase denominá-la um neocartesianismo, ainda que ela se tenha visto forçada a rejeitar quase todo o conteúdo doutrinário conhecido do cartesianismo, pelo próprio fato de ter conferido a certos termos cartesianos um desenvolvimento radical. (HUSSERL, 2001, p. 19)

6.1.1 Um novo saber para a modernidade

No contexto histórico-social dos séculos XVI e XVII, que apontava a necessidade de buscar um novo fundamento para o conhecimento, o cartesianismo também corroborou, ao lado do empirismo inglês, embora sobre bases diferentes, pois rejeita a experiência como fonte do conhecimento, a pretensão de um saber metodologicamente estruturado e que tivesse garantia de ser um conhecimento seguro e confiável.

Descartes é conhecido por suas afirmações filosóficas, mas, como todo filósofo do período, era também um estudioso da natureza. Suas obras apresentam estudos sobre os astros celestes e sobre os fenômenos terrestres, como na obra *Princípios da Filosofia*, na qual, juntamente com os princípios do conhecimento humano, trata também dos princípios das coisas materiais, do mundo visível e da terra. Da mesma forma, sua obra *Discurso do Método*, foi escrita como introdução a três ensaios científicos: a Dióptrica, os Meteoros e a Geometria.

É possível afirmar assim que, a construção de sua filosofia visava estabelecer os fundamentos de um novo saber sobre o mundo, sobre a natureza. Considerando que as novas descobertas, técnicas e instrumentais rompiam com a concepção de mundo medieval, era necessário uma nova interpretação, superando a metafísica escolástica, apesar da reação do mundo cristão (católico ou protestante). Porém, não era possível iniciar a construção dessa nova visão de mundo utilizando as velhas muralhas do saber medieval. Nesse sentido, Descartes critica a própria instrução recebida no Colégio La Flèche, por ser demasiada literária e indiferente aos novos conhecimentos. Compara tal educação a um viajante que conhece terras estrangeiras, mas desconhece o próprio país. “Mas, quando empregamos demasiado tempo em viajar, acabamos tornando-se estrangeiros em nossa própria terra; e quando somos demasiado curiosos das coisas que se praticavam nos séculos passados, ficamos ordinariamente muito ignorantes das que se praticam no presente.” (DESCARTES, 1983a, p. 31). Também critica os saberes estabelecidos da época, desde a Matemática, a Teologia e a Filosofia, a qual embora fosse fruto de excelsos espíritos, não possuía uma única coisa que não fosse fonte de disputa e de dúvida. Igualmente critica o que chama de *outras ciências*, pois “[...] na medida em que tomam seus princípios da Filosofia, julgava que nada de sólido se podia construir sobre fundamentos tão pouco firmes” (DESCARTES, 1983a, p. 32)

Era preciso encontrar um novo ponto de partida e definir um caminho novo que pudesse conduzir com segurança a certezas universais. Este caminho não poderia ser apenas mais um ao lado de tantos outros, mas deveria ser o único caminho certo e seguro. Este é o

objetivo da obra *Regras para a orientação do espírito*, explicitado já na 1ª regra: “Os estudos devem ter por meta dar ao espírito uma direção que lhe permita formular juízos sólidos e verdadeiros sobre tudo que se lhe apresenta” (DESCARTES, 2007, p. 1). A necessidade era de oferecer à razão um fundamento capaz de torná-la tão segura e confiável como o sistema metafísico escolástico fundamentara a fé, ou seja, oferecer a nova ciência quantitativa da natureza uma base tão segura e geral como aquela oferecida pelo aristotelismo à velha física qualitativa.

Descartes parte da assertiva de que todos os homens são dotados de bom senso ou razão, isto é, da capacidade de distinguir o verdadeiro do falso e que, portanto, as divergências de opinião não se originam do fato de que uns são mais racionais do que os outros, mas apenas do fato de serem seguidos métodos diferentes na condução do pensamento e na abordagem da realidade. A partir dessa convicção justifica a elaboração de um método com o objetivo de propiciar um conhecimento seguro.

Mas não temerei dizer que penso ter tido muita felicidade de me haver encontrado, desde a juventude, em certos caminhos, que me conduziram a considerações e máximas, de que formei um método, pelo qual me parece que eu tenha meio de aumentar gradualmente meu conhecimento, e de alçá-lo, pouco a pouco, ao mais alto ponto, a que a mediocridade de meu espírito e a curta duração de minha vida lhe permitam atingir. (DESCARTES, 1983a, p. 29)

6.1.2 As regras do método cartesiano

O método proposto por Descartes busca ordenar e organizar a inteligência a fim de que as proposições complicadas e obscuras sejam reduzidas a proposições simples, servindo de base para novos conhecimentos. O caminho proposto é de caráter dedutivo, como explicita a Regra VI:

Para distinguir as coisas mais simples daquelas que são complicadas e pôr ordem em sua investigação, cumpre, em cada série de coisas em que deduzimos diretamente algumas verdades umas das outras, observar o que é mais simples e como dele se distancia, mais ou menos, ou igualmente, o resto. (DESCARTES, 2007, p. 31)

Em sua obra *Discurso do Método*, Descartes (1983a, p. 37-38), apresenta de modo sintético o seu método, em quatro regras ou preceitos: a necessidade da evidência, a divisão ou análise, a síntese das partes seguindo a ordem do simples ao composto, e finalmente a

regra da enumeração ou revisão. A evidência, mais do que uma regra do método, é um princípio normativo fundamental, que faz convergir o pensamento para a clareza e a distinção. Assim afirma o primeiro preceito:

O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. (DESCARTES, 1983a, p. 37)

Este princípio orientador do método, de alcançar as ideias claras e distintas, não é possível por critérios externos ou meras conjecturas, mas unicamente pela intuição, como afirma a Regra III: “No que tange aos objetos considerados, não é o que pensa outrem ou o que nós mesmos conjecturamos que se deve investigar, mas o que podemos ver por intuição com clareza e evidência, ou o que podemos deduzir com certeza: não é de outro modo, de fato, que se adquire a ciência.” (DESCARTES, 2007, p. 11). Por intuição, Descartes não compreende a confiança instável oferecida pelos sentidos nem tampouco o juízo enganador da imaginação, mas o conceito formado unicamente pela inteligência pura, sobre o qual não resta nenhuma dúvida. A intuição recebe, no método cartesiano, o caráter de fundamento do conhecimento, por ser o conceito “[...] que nasce apenas da luz da razão e cuja certeza é maior, por causa de sua simplicidade, do que a da própria dedução” (DESCARTES, 2007, p. 14). Descartes justifica o fato de outorgar à intuição uma confiança maior que à dedução, porque esta pode tornar-se simplesmente um movimento contínuo da razão que extrai o conhecimento de princípios verdadeiros, como uma sequência de elos de uma corrente, enquanto a intuição sempre busca uma evidência atual daquilo que é conhecido.

Esta certeza da intuição Descartes vai encontrar nas Matemáticas comuns, disciplina que considera necessária para cultivar o método. Sobre a Matemática, assim faz referência:

Essa disciplina deve, de fato, conter os primeiros rudimentos da razão humana e estender sua ação até fazer jorrar as verdades de qualquer assunto que seja. Falando livremente, ela é preferível a qualquer outro conhecimento transmitido humanamente, visto que é fonte de todas as outras: é essa a minha persuasão. (DESCARTES, 2007, p. 22-23).

Segundo Granger (1983), a validade das proposições matemáticas parecia-lhe pairar acima das contingências do espaço e do tempo, possibilitando fundamentar verdades seguras e perenes. A certeza de haver um acordo entre as leis da Matemática e as leis da natureza, leva

Descartes a justificar a legitimidade da ciência através de um método baseado na matemática. Entretanto, a Matemática de seu tempo não possuía um método unitário, oscilando entre a Álgebra e a Geometria. Fazia-se necessário mostrar a unidade entre ambas. Para tal Descartes toma o melhor da Geometria dos antigos geômetras e o melhor da Álgebra moderna. Da Geometria antiga assume o rigor, porém com a aplicação da Álgebra, liberta-a dos pesados simbolismos. Abandona assim o estrito realismo da Geometria antiga ao separar o cálculo das intuições sensíveis de grandeza, e inicia o cálculo abstrato e geral. É o que mais tarde será chamada de Geometria Analítica, isto é, a redução sistemática das propriedades das figuras geométricas às estruturas de cálculo.

Entende-se assim que, na apresentação metafórica da Filosofia como uma árvore, a Matemática não figura de modo específico porque é a seiva que percorre toda a árvore, ou seja, o fundamento do método que permite compreender toda a estrutura do saber.

Assim, a filosofia é como uma árvore, cujas raízes são a metafísica, o tronco a física, e os ramos que saem do tronco são as outras ciências, que se reduzem a três principais: a medicina, a mecânica e a moral, entendendo por moral a mais elevada e mais perfeita, porque pressupõe um conhecimento integral das outras ciências e é o último grau da sabedoria. (DESCARTES, 2005, p. 19-20).

A base da Filosofia, para Descartes, é constituída pela metafísica, entendida como sendo os princípios do conhecimento. Estes têm por objetivo explicitar os atributos de Deus, a questão da imaterialidade da alma e as noções claras e simples que residem no sujeito. Dessa forma, Descartes estabelece uma nova base e novo objetivo para a metafísica, diferenciando-a da metafísica aristotélica. Enquanto esta se fundamenta nas qualidades do ser, presente no objeto do conhecimento, para Descartes o fundamento do conhecimento agora está no sujeito cognoscente. Quanto ao objetivo da metafísica elaborada por Descartes, segundo Granger (1983), é de “[...] pesquisar em que limites pode funcionar nosso entendimento e descobrir no interior destes limites, se possível, certezas.” (GRANGER, 1983, p. 8)

6.1.3 Uma metafísica alicerçada no sujeito

Para realizar seu propósito de estabelecer bases seguras para uma nova metafísica, Descartes utiliza da dúvida, metódica e hiperbólica, para questionar a validade de todos os conhecimentos. Em sua *Meditação Primeira*, duvida dos sentidos, já que facilmente é possível perceber que enganam. Em seguida duvida da razão, expressa naquilo que considera

a mais indubitável: as certezas matemáticas; para tal imagina a possibilidade de que, se a Deus não pudesse ser atribuído o desejo de enganar, poderia existir um gênio maligno que o fizesse. Duvidando de tudo, pois tudo pode enganar, Descartes reconhece, na *Meditação Segunda*, que para duvidar, necessariamente era preciso pensar e, ao pensar, era inegável que existia.

Mas eu me persuadi de que nada existia no mundo, que não havia nenhum céu, nenhuma terra, espíritos alguns, nem corpos alguns; não me persuadi também, portanto, de que eu não existia? Certamente não, eu existia sem dúvida, se é que eu me persuadi, ou, apenas, pensei alguma coisa. Mas há algum, não sei qual, enganador mui poderoso e mui artiloso que emprega toda a sua indústria em enganar-me sempre. Não há, pois, dúvida alguma de que sou, se ele me engana; e, por mais que me engane, não poderá jamais fazer com que eu nada seja, enquanto eu pensar ser alguma coisa. De sorte que, após ter pensado bastante nisto e de ter examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre enfim concluir e ter por constante que esta proposição, eu sou, eu existo, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em meu espírito. (DESCARTES, 1983b, p. 92)

O ato de pensar, inferido intuitivamente e não a partir de um raciocínio, torna-se o princípio fundamental da metafísica cartesiana. Assim afirma: “E, notando que esta verdade: *eu penso, logo existo*, era tão firme e tão certa que toda as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava.” (DESCARTES, 1983a, p. 46 – grifo no original). Por pensamento, Descartes entende “[...] tudo quanto ocorre em nós, de tal maneira que o notamos imediatamente por nós próprios; é por isso que compreender, querer, imaginar, mas também sentir, são a mesma coisa que pensar.” (DESCARTES, 2005, p.26).

Concomitante a existência do pensamento (ou da *res cogitans*), afirma a existência de outra substância. Na *Meditação Segunda* Descartes (1983b) afirma que, além de um *ser pensante*, ele também possuiu uma natureza corpórea. Utilizando a metáfora do pedaço de cera, conclui que, além das qualidades acidentais presentes nos corpos, há uma natureza que lhe é inerente, ou seja, a extensão (ou *res extensa*). Dessa forma explicita as duas naturezas:

Assim, a extensão em comprimento, largura e altura constituem a natureza da substância corporal, e o pensamento constitui a natureza da substância que pensa. Com isso, tudo quanto pode ser atribuído ao corpo pressupõe a extensão e não passa de dependência do que é extenso. Igualmente, todas as propriedades que encontramos na coisa pensante são diferentes maneiras de pensar. (DESCARTES, 2005, p. 44-45).

O *cogito*, enquanto ideia clara e distinta, oferecia a garantia subjetiva da verdade. Porém, para legitimar o conhecimento científico, Descartes necessitava de uma ideia que tivesse, ao mesmo tempo, a certeza subjetiva e objetiva. Ele o faz a partir da ideia de Deus. Na *Meditação Quarta* empenha-se em provar a existência de Deus a partir da ideia de infinito, pois sendo o homem um ser finito e imperfeito, não poderia ser em si mesmo a causa de qualquer ideia que fosse perfeita, inclusive a ideia de infinito, sendo necessária a existência de um ser perfeito e infinito fora do homem que a causasse. Assim afirma Descartes “E toda a força do argumento de que aqui me servi para provar a existência de Deus consiste em que reconheço que seria impossível que minha natureza fosse tal como é, ou seja, que eu tivesse em mim a ideia de um Deus, se Deus não existisse verdadeiramente” (DESCARTES, 1983b, p. 112).

Na *Meditação Quinta*, retoma a prova ontológica⁷⁸ afirmando a que a existência de Deus necessariamente não pode ser separada de sua essência, pois sendo um ser perfeito, não lhe poderia faltar nenhum atributo, muito menos o atributo da existência. Daí afirmar que, “[...] do simples fato de eu não poder conceber Deus sem existência, segue-se que a existência lhe é inseparável, e, portanto, que existe verdadeiramente.” (DESCARTES, 1983b, p. 125).

Destarte, a certeza da existência de Deus torna-se a prova de que a subjetividade das ideias pode ser convertida em objetividade, como afirma na Quarta Parte do Discurso do Método:

Pois, em primeiro lugar, aquilo mesmo que há pouco tomei como regra, a saber, que as coisas que concebemos mui clara e mui distintamente são todas verdadeiras, não é certo senão porque Deus é ou existe, e é um ser perfeito, e porque tudo o que existe em nós nos vem dele. Donde se segue que as nossas idéias ou noções, sendo coisas reais, e provenientes de Deus em tudo em que são claras e distintas, só podem por isso ser verdadeiras. (DESCARTES, 1983a, p. 50).

Segundo Silva (2005) a filosofia cartesiana é estruturada a partir de uma reflexão sobre a ideia em si mesma, com a intenção de revelar o ser da ideia, ou seja, uma reflexão sobre o caráter ontológico da ideia. Pensar a ideia apenas enquanto ideia foi a grande inovação que Descartes introduziu na Filosofia. Desde a filosofia platônica e aristotélica,

⁷⁸ A prova ontológica da existência de Deus foi formulada inicialmente por Santo Anselmo (1033-1109). Consiste em uma prova de caráter *a priori*, ou seja, a partir do próprio conceito de Deus, sem nenhuma referência a realidade objetiva. Para Santo Anselmo, Deus é um ser perfeito, ou seja, aquilo do qual nada de maior se pode pensar (*id quo maius cogitari nequit*). Considerando que a existência real é uma perfeição e que Deus é um ser que possui, por definição, todas as perfeições, conclui que Deus deve possuir, necessariamente, a existência real. (REALE; ANTISSERI, 2003)

salvaguardando as especificidades de cada pensador, a ideia sempre foi compreendida como decorrente do ser da coisa em si. Nessa concepção gnosiológica, de cunho realista, a conteúdo representativo da ideia era dado pelo ser do objeto conhecido, não havendo dúvidas quanto à correspondência do ser do objeto com a ideia que dele decorria. Já para Descartes, a ideia possui também uma realidade objetiva, enquanto conteúdo da mente, e não somente decorrência necessária do ser do objeto.

A intenção de Descartes ao afirmar a objetividade das ideias, fazendo a distinção entre a ideia e o ser da coisa, era de superar a noção de formas substanciais presentes na metafísica aristotélica, a fim de estabelecer um novo conhecimento da natureza. As formas substanciais da Metafísica, por estarem alicerçadas nas qualidades e ações dos corpos, impediam que estes fossem compreendidos em sua forma física e por meio da Matemática. Ao afirmar a existência de apenas duas substâncias, a *res cogitans* e a *res extensa*, ele separa de forma radical o físico e o psíquico. Assim, a

[...] analogia aristotélica entre alma e natureza física é totalmente contrariada pela distinção radical entre substância extensa e substância pensante, proposta por Descartes. A destruição dessa analogia é necessária para que se possa estabelecer o domínio da física como uma ordem de fenômenos totalmente homogêneos e relacionados apenas com a extensão. (SILVA, 2005, p. 45)

A distinção radical entre *res cogitans* e *res extensa* é a separação entre sujeito e objeto. A objetividade das ideias confere autonomia ao pensamento e ao sujeito. O pensamento não apenas pode existir fora da relação imediata do conhecimento, ou seja, pode existir sem estar em relação com um objeto, mas também se torna anterior e necessário ao conhecimento. Essa independência do sujeito confere ao pensamento cartesiano a característica de ser uma metafísica do sujeito. Com isso Descartes iniciou um itinerário de valorização da subjetividade. Podemos encontrar, segundo Abbagnano (1998), esse intuito ainda em Plotino e em Santo Agostinho. Este, ao considerar o homem como criado à imagem e semelhança do criador, deve necessariamente conceder-lhe um valor acima das demais criaturas. Destarte, não é possível que o sujeito esteja totalmente submetido ao objeto a ser conhecido. Assim, o “[...] reconhecimento da origem divina dos poderes humanos (enquanto imagem dos poderes divinos) torna os poderes humanos relativamente independentes dos outros objetos cognoscíveis e acentua a importância do sujeito cognoscente.” (ABBAGNANO, 1998, p. 175)

Apesar dessa contribuição da Filosofia patrística, foi com a Filosofia cartesiana que o sujeito tornou-se predominante no processo do conhecimento e na determinação da realidade.

Configurou-se assim uma nova forma de idealismo, já não mais fundamentado no plano transcendente, mas na própria estrutura do sujeito. Com Descartes, os sentidos deixam de ser o ponto de partida do conhecimento, cedendo seu papel determinante para o intelecto. Ao afirmar o intelecto como o único princípio do conhecimento, não nega a existência do mundo material, “mas a realidade que lhe é própria não provém, *enquanto verdade*, da percepção dos sentidos, mas sim da demonstração intelectual de que as coisas que percebemos existem verdadeiramente.” (SILVA, 2005, p. 11 – grifos no original). Destarte, o conhecimento do mundo material passa a depender fundamentalmente da estrutura do intelecto do sujeito. Esse voltar-se para o sujeito, que assume o papel determinante no conhecimento da realidade, configurará o pensamento moderno.

6.2 O movimento fenomenológico

Segundo Dartigues (2005), o termo fenomenologia foi utilizado inicialmente por Johann Heinrich Lambert (1728-1777), na 4ª parte de sua obra *Novo órgão*, de 1764, para indicar o estudo das fontes de erro, sendo entendida como descrição da aparência, a qual é sempre ilusória. Como Lambert era discípulo de Wolff, é provável que o termo tenha sido cunhado pela escola de Wolff, como sugere Abbagnano (1998). O termo é retomado por Kant em 1770, numa carta ao próprio Lambert, na qual propõe a *phaenomenologia generalis* como uma disciplina propedêutica que deveria preceder à metafísica. Kant novamente utiliza o termo fenomenologia na *Carta a Marcos Herz*, de 1772, na qual esboça o que viria a se constituir mais tarde, sua obra *Crítica da Razão Pura*. Neste esboço, Kant nomeia a primeira seção como *A fenomenologia em geral*, mas na redação da *Crítica da Razão Pura*, a seção foi denominada como *Estética Transcendental*. A fenomenologia, enquanto estudo do fenômeno, está presente na obra de Kant porque ele se ocupa em investigar a estrutura cognoscitiva do sujeito e delimitar as condições para a manifestação do fenômeno. Em vista dessa preeminência do aspecto cognoscitivo, a fenomenologia kantiana é denominada de crítica, no sentido de ponderar as reais possibilidades do conhecimento acerca da realidade. Entretanto, o termo fenomenologia é utilizado por Kant especificamente para indicar “[...] a parte da teoria do movimento que considera o movimento ou o repouso da matéria somente em relação com as modalidades em que eles aparecem ao sentido externo.” (ABBAGNANO, 1998, p. 438)

Foi com a obra *Fenomenologia do Espírito*⁷⁹, de Hegel, que o termo passou a integrar a tradição filosófica. Hegel a compreende como a história da consciência, no processo que parte das aparências sensíveis até manifestar para si mesma sua verdadeira natureza, enquanto Consciência Universal. Identifica assim, a fenomenologia do espírito com o devir do saber, revelando o caminho que o sujeito percorre para galgar os graus de formação do Espírito Universal.

Entretanto, foi com Husserl que a Fenomenologia adquiriu sua especificidade filosófica, diferenciando-se tanto da Fenomenologia de Kant, que era limitada por uma ontologia impossível, quanto da Fenomenologia de Hegel, na qual a Ontologia absorvia a Fenomenologia. Em Husserl, a Fenomenologia assume a função da Ontologia, pois, compreendendo o sentido do ser e do fenômeno como inseparáveis, tem a função de estudar o ser como se apresenta no fenômeno. Assim

[...] enquanto a fenomenologia do tipo kantiano concebe o ser como o que limita a pretensão do fenômeno ao mesmo tempo em que ele próprio permanece fora do alcance, enquanto inversamente, na fenomenologia hegeliana, o fenômeno é reabsorvido num conhecimento sistemático do ser, a fenomenologia husserliana se propõe como fazendo ela própria, às vezes, de ontologia, pois, segundo Husserl, o sentido do ser e o do fenômeno não podem ser dissociados. (DARTIGUES, 2005, p. 11).

Discorrendo sobre a definição de Fenomenologia, Merleau-Ponty (2006) parte da compreensão original de Husserl de que é o estudo das essências e que todo o esforço é direcionado para a definição das essências. Mas, a partir de sua tendência existencialista, afirma que a Fenomenologia é também uma Filosofia que repõe as essências na existência, não sendo possível compreender o mundo e o homem fora de sua facticidade. Explicitando ainda mais, afirma que:

É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vivididos”. É a tentativa de uma descrição direta da nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 1-2)

⁷⁹ Esta obra foi publicada em 1807

Já Lyotard (1967) afirma que a Fenomenologia “[...] foi de início e continua a ser uma meditação sobre o conhecimento, um conhecimento do conhecimento; e sua célebre expressão ‘pôr entre parênteses’ consiste primeiro em despedir uma cultura, uma história, retomar todo saber remontando a um não-saber radical.” (LYOTARD, 1967, p. 8)

Para Embree (1997), a compreensão do que seja Fenomenologia deve ser alcançada no equilíbrio entre duas concepções distintas, ou seja, entre os que se opõe a toda forma de naturalismo, como os adversários do Behaviorismo e do Positivismo, e que de forma eclética consideram como pensamento fenomenológico qualquer forma de pensamento não-naturalista, e os que consideram como Fenomenologia, somente a Filosofia transcendental de Husserl.

Ainda segundo Embree (1997) é possível distinguir quatro tendências dominantes e por vezes, sobrepostas, do movimento fenomenológico: realista, constitutiva, existencialista e hermenêutica. Todas se originaram da reflexão que ele chama de *fenomenologia descritiva*, que se refere ao surgimento do pensamento fenomenológico, no debate de Husserl com o psicologismo, o qual incluiu temas como a Filosofia da Lógica e a Matemática, e foi marcado pela publicação da obra *Investigações Lógicas*. Nesse momento original, além de agregar à discussão temas como a linguagem, a percepção e as diferentes formas de representação, Husserl empenhou-se na questão da metodologia a ser utilizada, com a formulação do método eidético. O termo fenomenologia descritiva resulta do caráter reflexivo, evidencial e descritivo da abordagem proposta para o contato com os objetos e dos próprios objetos encontrados. Desse tronco original da fenomenologia, surgiram as outras quatro tendências.

A *fenomenologia realista* surgiu no início do séc. XX a partir de um grupo de jovens filósofos ligados a Universidade de Munique e de Gottingen, liderados por Johannes Daubert. Sua característica é de enfatizar o método eidético, na busca de essências universais, incluindo na agenda fenomenológica diversos campos, como a Filosofia da Lei, Ética, Teoria do Valor, Religião, Filosofia das Ciências Humanas, Estética, Arquitetura, Música, Cinema e Literatura.

A *fenomenologia constitutiva* fundamenta-se na obra *Idéias Relativas a uma Fenomenologia Pura e a uma Filosofia Fenomenológica*, de 1913 na qual Husserl, aprofundando a temática anterior da Lógica e da Matemática, realiza a intersecção da Fenomenologia com a Filosofia das Ciências Naturais. O enfoque dado é sobre o método fenomenológico, principalmente a redução fenomenológica e eidética, com garantia de uma base livre de preconceitos para compreender o mundo e as ciências positivas.

Caracterizada por certa dissensão e originalidade, a *fenomenologia existencial* surgiu a partir das reflexões de Martin Heidegger, que sucedeu Husserl na Universidade de Freiburg.

Em sua obra *Ser e Tempo*, Heidegger buscou ir além das ontologias regionais esboçadas por Husserl, para estabelecer e destacar uma ontologia fundamental. Sua obra, porém, ganhou destaque pelo caráter existencial, na reflexão sobre o *Dasein* (o Homem que dá sentido ao ser) do que propriamente na busca do *Sein* (Ser). Essa tendência da Fenomenologia existencial foi aprimorada por Hannah Arendt, que aplicou os métodos de Husserl, não na perspectiva da Filosofia da Ciência, mas com relação aos problemas da existência humana. Com a ascensão do nacional-socialismo na Alemanha, em 1933, a Fenomenologia alemã foi interrompida e teve início o período da Fenomenologia existencial na França, que contou com Gabriel Marcel, mas principalmente Merleau-Ponty, Simone de Beauvoir e Sartre.

Por fim, a *fenomenologia hermenêutica*, que também inclui em sua agenda temática os aspectos discutidos pelas outras tendências anteriores, diferindo, entretanto, na questão da interpretação, por causa da ênfase dada ao método hermenêutico. Esta tendência também teve origem no pensamento de Heidegger, especialmente nas afirmações, em sua obra *Ser e Tempo*, de que toda a existência humana é interpretativa e, portanto, a compreensão de qualquer questão somente é possível considerando o contexto em que está situada. O início desta interpretação fenomenológica encontra-se no pensamento de Hans George Gadamer e tem continuidade com Paul Ricoeur, vindo a desenvolver-se mais acentuadamente nos Estados Unidos, entre 1960 e 1980.

6.3 Husserl como baluarte da fenomenologia

Embora seja possível encontrar antecipações das reflexões fenomenológicas nos estudos de Henri Bergson, Franz Brentano, Wilhelm Dilthey e William James, entre outros, a origem do movimento fenomenológico é atribuída às reflexões de Edmund Husserl (1859-1938). Com a formação inicial no campo da Matemática, quando elaborou sua tese de habilitação para docência⁸⁰, em 1887, Husserl associou à pesquisa Matemática a reflexão sobre as bases psicológicas dos conceitos matemáticos básicos. E, em sua aula inaugural na Universidade de Halle, ainda em 1887, já revelava a sua transição para a reflexão metafísica, ao discorrer sobre *Os objetivos e tarefas da Metafísica*.

⁸⁰ Com o título “Sobre o conceito de número: análise psicológica”, o trabalho analisava a formação do conceito de número, combinando a matemática com a psicologia descritiva. Husserl afirma que o número não possui existência em si e, a partir disso, faz a distinção entre o conceito de número e o processo de numeração, sendo aquele um elemento lógico e este, um evento psicológico. Este trabalho foi desenvolvido posteriormente, na obra *Filosofia da Aritmética: investigações psicológicas e lógicas*, cujo primeiro volume foi publicado em 1891.

O pensamento de Husserl evoluiu continuamente durante toda a sua vida, mantendo como fio condutor o intento de fundamentar a Filosofia, dando-lhe o caráter de uma ciência rigorosa. O desenvolvimento de suas ideias pode ser entendido, segundo Moreira (2004) a partir da proposta elaborada por Eugen Fink, assistente de Husserl, que trabalhou com ele nos últimos anos de sua vida, de dividir o pensamento husserliano levando em conta os períodos em que Husserl trabalhou em cada uma das universidades. Assim, entre 1887 e 1901, enquanto trabalhou na Universidade de Halle, seu pensamento é caracterizado pela oposição feita às propostas do psicologismo. Já entre 1901 e 1913, enquanto estava na Universidade de Göttingen, seu pensamento pode ser caracterizado como da *fenomenologia descritiva*. E finalmente, o terceiro período, entre 1913 e 1938, na Universidade de Freiburg, desenvolveu a chamada *fenomenologia transcendental*.

Já Zilles (2002) apresenta o pensamento de Husserl em três etapas distintas, tendo como referência, a publicação de suas principais obras. Assim, o primeiro momento, quando da publicação das *Investigações lógicas* (1901), é caracterizado como um logicismo essencialista; o momento seguinte, com a publicação das *Ideias relativas a uma fenomenologia pura e uma filosofia transcendental* (1913), o pensamento de Husserl torna-se um idealismo transcendental; e finalmente, com a publicação a obra *Crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental* (1936), a característica de seu pensamento é de um vitalismo historicista.

O pensamento de Husserl recebeu a influência direta de dois pensadores: Bernhard Bolzano e Franz Brentano, segundo Reale e Antiseri (2006). Bolzano (1781-1848), padre católico com formação em Matemática e Filosofia, em sua obra *Doutrina da Ciência*, de 1837, elaborou a doutrina da *proposição em si* e da *verdade em si*. Sendo *em si*, ambas independem do fato de serem pensadas ou expressas. A verdade em si é dada por qualquer proposição válida, e a proposição em si é o puro significado lógico de um enunciado. As proposições em si, podendo derivar uma da outra e também entrar em contradição, constituem-se como parte do mundo lógico-objetivo, e independem das condições subjetivas do ato de conhecer. Este foi o argumento que Husserl tomou de Bolzano para opor-se à tese do psicologismo de que as verdades matemáticas se fundamentam em processos psicológicos.

Brentano (1838-1917) foi professor de Husserl na Universidade de Viena e, em sua obra *A psicologia do ponto de vista empírico*, de 1874, afirmou o caráter intencional da consciência. A escolástica aplicou o sentido de intencionalidade ao processo de

conhecimento, denominando *intenção* os conceitos que indicavam algo diferente de si.⁸¹ Já para Brentano, a intencionalidade é o que caracteriza os fenômenos psíquicos em sua relação com o objeto, sendo o aspecto que os distingue dos fenômenos físicos. Pode ser a representação, quando o objeto é tornado presente, o juízo, quando é feita uma afirmação ou uma negação sobre o objeto, ou o sentimento, quando envolve amor ou ódio. Husserl inspirou-se nas ideias de Brentano sobre a intencionalidade, mas não mais compreendendo-a como característica dos fenômenos psíquicos, mas como a própria relação entre o sujeito e o objeto.

6.3.1 O ponto de partida da fenomenologia de Husserl

Na perspectiva de Merleau-Ponty, o pensamento de Husserl foi orientado para solucionar uma crise que se manifestava no início do séc. XX e que, de certa forma, permanece presente ainda hoje. “Com efeito, o esforço filosófico de Husserl, em seu espírito, destinou-se a resolver, simultaneamente, uma crise das ciências do homem e uma crise das ciências simplesmente, da qual ainda não escapamos” (MERLEAU-PONTY, 1973, p. 15). Segundo o diagnóstico de Husserl (2001) a Filosofia ocidental apresentava sinais de decadência desde meados do séc. XIX, por falta de unidade nos objetivos, problemas e no método. No lugar de uma Filosofia unificada, havia apenas produção de obras filosóficas sem ligação interna; o debate sério entre teorias divergentes deu lugar a pseudoexposições e pseudocríticas. “Existem ainda Congressos Filosóficos; neles os filósofos encontram-se, mas não as filosofias. O que falta a elas é um ‘lugar’ espiritual comum em que possam tocar-se e fecundar-se mutuamente.” (HUSSERL, 2001, p. 23)

No início de sua reflexão filosófica Husserl fez uma clara oposição ao psicologismo, que considerava a Psicologia, e especificamente à Psicologia do Conhecimento, a disciplina capaz de fornecer a base teórica para a construção da Lógica. Revela que o equívoco reside na identificação do juízo, enquanto unidade ideal, com o ato do juízo, o ato de julgar concreto e real.

No aspecto psicológico da lógica, se fala de juízos como *assentimentos*, ou seja, de atos da consciência, que têm uma determinada natureza. A lógica pura não compreende dessa forma. Juízo significa na lógica pura *proposição*,

⁸¹ Avicena (980-1037) distinguia a lógica e as ciências reais, afirmando que estas têm por objeto as intenções primeiras (*intensiones primo intellectae*) ou os conceitos que se referem às coisas reais, enquanto a lógica ocupa-se das intenções segundas (*intensiones secundo intellectae*) que são os conceitos que se referem a outros conceitos (REALE; ANTISERI, 2003)

entendida não como unidade gramatical, mas como unidade ideal de significação. (HUSSERL, 2009a, p. 152) (tradução nossa).

Destarte, Husserl rejeita a pretensão da Psicologia de fundamentar, não só da Lógica, mas toda a filosofia. “Cremos haver demonstrado a inconsistência de toda lógica empirista ou psicologista, qualquer que seja sua forma. A lógica, no sentido de uma metodologia científica, tem seus principais fundamentos fora da psicologia.” (HUSSERL, 2009a, p. 179) (tradução nossa)

A crítica ao psicologismo é, em sentido mais amplo, uma crítica ao naturalismo, o qual considera como real apenas o que é empírico ou físico. Tal caráter de naturalismo predominou nas ciências humanas no final do séc. XIX, quando estas assumiram, para o estudo de seu objeto específico, o método das ciências naturais. A aplicação desse método à pesquisa sobre o homem e de modo especial, à atividade do conhecimento, os reduz a meros fenômenos naturais, aniquilando os próprios pressupostos do conhecimento. “O que Husserl quer sobretudo rejeitar é o naturalismo dessas ciências que, não tendo destacado a especificidade de seu objeto e tratando-se como se tratasse de um objeto físico, confundem a descoberta das causas exteriores de um fenômeno com a natureza própria deste fenômeno.” (DARTIGUES, 2005, p. 17).

Para dar consistência à Filosofia, Husserl retoma o ideal cartesiano de busca de um fundamento inabalável. Entretanto, difere de Descartes, pois este ao estabelecer a identificação entre o *eu penso* e o *eu sou*, considera como duvidoso todo conhecimento, tendo por isso, que recorrer a Deus como garantia da verdade⁸². Para fundamentar uma Filosofia que tenha o caráter de *ciência de rigor*, Husserl aponta como condições imprescindíveis a ausência de pressupostos, o caráter a priori e a evidência apodítica (cf. FRAGATA, 1959, p. 45).

A *ausência de pressupostos* é a condição para que a Fenomenologia atinja o objetivo ao qual se propõe, de ser a ciência dos fundamentos originários. Com este propósito, Husserl mostra que é preciso colocar-se acima da mera experiência objetiva, dos dados de fato, com os quais nos deparamos em nosso cotidiano e sobre os quais se debruça a ciência. Embora concorde que o nosso conhecimento principie com a experiência, afirma que o fato empírico é sempre contingente e que, portanto, é preciso ir além dele. Para que seja possível distinguir a Filosofia do historicismo e do naturalismo, é preciso torná-la independente de qualquer subordinação ao fato empírico. A ausência de pressupostos inclui também a necessidade de

⁸² Ver item 6.1.3

prescindir de outras teorias filosóficas e do conhecimento dado pelas ciências. “Como filósofos que adotam por princípio o que podemos chamar de radicalismo do ponto de partida, vamos começar, cada um por si e em si, colocando de lado nossas convicções admitidas até aqui e, em particular, não aceitando como certas as verdades da ciência.” (HUSSERL, 2001, p. 25). Com isso Husserl estabelece a sua máxima, de que é preciso voltar às coisas. “Não podem satisfazer-nos significações que tomam vida – quando tomam – de intuições remotas, confusas, impróprias. Queremos voltar ‘às coisas mesmas’.” (HUSSERL, 2009a, p. 218 - tradução nossa)

A necessidade de voltar-se às coisas não visa intuir os fatos individuais, sejam internos ou externos. Estes são dados pela experiência ou evidência empírica e servem de base para as Ciências empíricas. A Fenomenologia visa a intuição eidética, dada pela evidência intelectual, a qual serve de base para as ciências eidéticas. É a busca do *a priori* universal, pois são as universalidades essenciais que permitem relacionar o fato aos fundamentos racionais que o possibilitam e que lhe conferem inteligibilidade e caráter científico.

A fenomenologia eidética estuda o *a priori* universal, sem o qual nem eu nem outro eu transcendental, em geral, seria “imaginável”, e posto que toda universalidade essencial tem valor de uma lei inviolável, a fenomenologia estuda as leis essenciais e universais que determinam de antemão o sentido possível (com seu oposto: o contra-sentido) de toda asserção empírica relativa ao transcendental. (HUSSERL, 2001, p. 88)

Este fundamento primordial a que Husserl se refere são as essências, que são como que a armadura inteligível do ser, com estrutura e leis próprias. As essências “[...] são a racionalidade imanente do ser, o sentido *a priori* no qual deve entrar todo mundo real ou possível e fora do qual nada se pode produzir, já que a ideia mesma de produção ou de acontecimento é uma essência e cai, pois, nessa estrutura *a priori* do pensável.” (DARTIGUES, 2005, p. 20 – grifos no original)

As essências são independentes da experiência sensível, embora o acesso a elas ocorra pela sensibilidade, na apreensão dos fenômenos. Dessa forma as essências constituem-se os modos típicos do aparecer dos fenômenos pela ação da consciência e na consciência. Segundo Husserl (2006), a Fenomenologia volta-se para os fenômenos, mas com uma nova compreensão, diferenciando-se tanto do sentido original da Filosofia grega⁸³, quanto do sentido que o termo adquiriu no pensamento moderno, e que se consolidou na Filosofia de

⁸³ O termo grego *phainomenon* significa a aparência sensível que pode ser considerada ou não como manifestação da realidade.

Kant⁸⁴. Para Husserl, o fenômeno é aquilo que se apresenta imediatamente ao olhar intelectual, é o aparecimento da coisa em si à consciência. “O fenômeno da coisa (a vivência) não é coisa aparente, mas a coisa que está diante de nós supostamente em seu próprio ser.” (HUSSERL, 2009b, p. 478 - tradução nossa). Assim, fenômeno é entendido como tudo aquilo do qual é possível ter consciência, referindo-se não somente aos objetos da consciência, como também os atos enquanto são atos conscientes, sejam eles intelectivos, volitivos ou afetivos.

A intuição das essências torna-se assim a concretização da *evidência apodítica*⁸⁵. Todo conhecimento anseia pela necessária evidência, para sua própria justificação, pois ela é o critério seguro que distingue o verdadeiro do falso. Descartes, na primeira regra do seu método, que mais se configura como um princípio normativo, explicitou o critério de evidência fundamentado na clareza e na distinção.⁸⁶ Entretanto, o critério de evidência cartesiano é garantido por um espírito puro e atento, ou seja, é totalmente subjetivo. Husserl utiliza o conceito de evidência para fundamentar o caráter de rigor da Filosofia, porém, confere à evidência um sentido objetivo, enquanto manifestação do objeto em si à consciência. A evidência apodítica resulta da consciência da unidade entre a mente e o objeto, isto é, do pleno preenchimento da intenção com a qual a consciência se volta sobre um objeto, pelas determinações oriundas deste objeto. Não é somente certeza da existência das coisas ou fatos evidentes, mas “[...] uma impossibilidade absoluta de que se conceba a sua não-existência e, portanto, exclui de antemão toda dúvida imaginável como desprovida de sentido.” (HUSSERL, 2001, p. 33).

6.3.2 A redução fenomenológica

Enquanto o empirismo, fundamento filosófico do naturalismo, afirmava que as essências são geradas pela abstração dos dados provenientes da observação dos fatos particulares, o caminho proposto por Husserl para alcançar a essência, alcançando a

⁸⁴ Na Filosofia kantiana, o termo fenômeno é compreendido em oposição à coisa em si, ou númeno, como afirma Kant: “Todas essas coisas enquanto fenômenos não podem existir em si mesmas, mas somente em nós. O que há com os objetos em si e separados de toda esta receptividade da nossa sensibilidade, permanece-nos inteiramente desconhecido.” (KANT, 1999, p. 83) Dessa forma, fenômeno já não significa o que o objeto manifesta por si, mas o que se torna manifesto somente a partir da relação do homem com o objeto. “O fenômeno é aquilo que de modo algum pode encontrar-se no objeto em si mesmo, mas sempre na sua relação com o sujeito, sendo inseparável da representação do primeiro.” (KANT, 1999, p. 88)

⁸⁵ O termo *evidência* na Filosofia epicurista significava a apresentação do objeto aos sentidos e, na Filosofia dos estoicos, que utilizavam o termo *phantasia kataleptiké*, indicava a clara manifestação do objeto, que não permite dúvida. Já *apodítica* é a parte da Lógica que tem por objeto a verdade necessária, de natureza evidente e indubitável.

⁸⁶ Ver citação no item 6.1.2

radicalidade da evidência apodíftica, é o da *epoché*. Husserl retoma tal termo do ceticismo grego⁸⁷, mas dando-lhe um novo sentido, não mais de uma atitude cética e nem tampouco da dúvida metódica cartesiana, pois não inclui a negação do ser do mundo. O que Husserl chama de *tese do mundo* não é abandonada, apenas modificada, na medida em que é colocada a parte, deixando de ser utilizada. O mundo continua sendo uma vivência, mas que deixa de ser considerada, em vista da efetividade absoluta da consciência. “À tese do mundo, que é uma tese ‘contingente’, contrapõe-se, portanto, a tese do meu eu puro e da vida do eu, que é uma tese ‘necessária’, pura e simplesmente indubitável.” (HUSSERL, 2006, p. 109). A *epoché* é, pois, um *colocar entre parênteses* as convicções científicas, filosóficas e as crenças do senso comum, que não se apresentam de modo indubitável.

Colocamos fora de ação a tese geral inerente à essência da orientação natural, colocamos entre parênteses tudo o que é por ela abrangido no aspecto ôntico: isto é, todo este mundo natural que está constantemente “para nós aí”, “a nosso dispor”, e que continuará sempre aí como “efetividade” para a consciência, mesmo quando nos aprover colocá-la entre parênteses. (HUSSERL, 2006, p. 81)

A *epoché* constitui-se o aspecto determinante do método fenomenológico husserliano, porque, por meio dela, é possível efetuar as reduções que conduzem à pura transcendentalidade. O sentido de transcendente e de transcendental, para Husserl, é diferente do sentido que vigorava na Filosofia, dado pelo pensamento kantiano⁸⁸, fundando na dicotomia entre o mundo interior do sujeito e a coisa em si, considerada como inacessível. Sem negar a realidade do objeto em si, nem tampouco identificar ambos, Husserl considera o objeto imanente, ou a ideia, diferenciando-o do objeto em si. Denomina de transcendente a percepção das coisas em si, enquanto ser do mundo exterior, e que está numa condição de dependência em relação à consciência, cuja percepção de si é denominada de imanente.

⁸⁷ *Epoché* (do grego *ἐποχή* ou *epokhé*, em latim *epoché*) em seu sentido original grego significa a suspensão do juízo sobre determinada realidade, não afirmando nem negando. Essa era a atitude típica do ceticismo, especialmente de Pirro, que considerando tudo como sendo duvidoso, não faziam nenhum julgamento sobre qualquer coisa, buscando com isso alcançar a ataraxia, ou a imperturbabilidade do espírito.

⁸⁸ Para Kant transcendente e transcendental são conceitos totalmente distintos e opostos. Transcendental refere-se ao conhecimento dos modos ou estruturas da sensibilidade e do intelecto, sem as quais não é possível nenhum conhecimento; são a priori, porque pertencem ao sujeito e não ao objeto, como afirmava a metafísica clássica. “Denomino *transcendental* todo conhecimento que em geral se ocupa não tanto com objetos, mas com nosso modo de conhecimento de objetos na medida em que este dever ser possível *a priori*. Um *sistema* de tais conceitos denominar-se-ia *filosofia transcendental*.” (KANT, 1999, p. 65 – grifos no original). Já transcendente refere-se aos princípios efetivos que impelem o sujeito a ultrapassar a barreira da experiência possível, indo além dos limites da intuição empírica. “Queremos denominar *imanes* os princípios cuja aplicação se mantém completamente nos limites de uma experiência possível; *transcendentes*, porém, aqueles princípios que devem sobrepassar tais limites.” (KANT, 1999, p. 230 – grifos no original)

O ser imanente é, portanto, indubitavelmente ser absoluto no sentido de que ele, por princípio, *nulla “re” indiget ad existendum*⁸⁹. Por outro lado, o mundo da “res” transcendente é inteiramente dependente da consciência, não da consciência pensada logicamente, mas da consciência atual. (HUSSERL, 2006, p. 115)

Interessa à Husserl explicitar essa experiência imanente, gerada no interior da consciência a partir da *epoché*, a qual denomina de transcendental:

Se essa “transcendência” de inerência irreal pertence ao sentido próprio do mundo, então o *eu* em si, que carrega nele o mundo como unidade de sentido e que justamente por isso é uma premissa necessária dele, esse *eu* chama-se *transcendental* no sentido fenomenológico do termo, e os problemas filosóficos decorrentes dessa correlação chamam-se problemas filosóficos transcendentais. (HUSSERL, 2001, p. 44 – grifos no original)

A compreensão da *epoché* não é unívoca entre os diferentes comentadores de Husserl. Apresentamos a abordagem de Marques (1997), segundo o qual é possível identificar três etapas da redução fenomenológica. A etapa mais elementar é a *redução psicológica*. Esta ocorre a partir da atitude natural, entendida como a atitude que o sujeito ordinariamente toma diante do mundo, ou seja, o mundo se apresenta diante do sujeito e este admite sua realidade tal qual ela se revela.

Desta maneira, na consciência desperta eu sempre me encontro referindo a um único e mesmo mundo, sem jamais poder modificar isso, embora este mundo varie em seu conteúdo. Ele continua sempre a estar “disponível” para mim, e eu mesmo sou membro dele. Este mundo, além disso, não está para mim aí como um mero *mundo de coisas*, mas, em igual imediatez, como *mundo de valores*, como *mundo de bens*, como *mundo prático*. (HUSSERL, 2006, p. 75 – grifos no original)

Com a redução psicológica o sujeito passa a perceber-se diferentemente da realidade que está diante de si. Não se configura como a negação da própria existência, da existência do mundo, dos outros ou de Deus, mas como o colocar entre parênteses tais realidades, fazendo emergir, no lugar do *mundo em si*, o *mundo consciente*, ou o *mundo psicológico*, o qual é constituído pelas vivências. Essa atitude de diferenciação entre o mundo em si e a consciência transcendental é denominada de atitude fenomenológica, que faz emergir o eu fenomenológico.

⁸⁹ Em latim: *Não necessita de coisa alguma para existir.*

Se dissemos do *eu* que percebe o “mundo”, e aí vive de forma totalmente natural, que ele está *interessado nele*, então teremos, na atitude fenomenologicamente modificada, *um desdobramento do eu*; acima do *eu* ingenuamente interessado no mundo estabelecer-se-á como *espectador desinteressado o eu fenomenológico*. (HUSSERL, 2001, p. 53 – grifos no original)

A etapa seguinte é a da *redução eidética*, um dos pontos centrais do método fenomenológico, na medida em que permite captar as essências, em suas estruturas universais e imutáveis, e variá-las de modo infinito. Na redução eidética o sujeito parte da consciência dos fatos individuais e concretos para transcendê-la em direção ao metaempírico. Partindo do empírico distinguem-se as ontologias regionais, da natureza, da sociedade, da moral e da religião, que ocupam-se em captar e descrever as essências ou manifestações específicas com que tais fenômenos, naturais, sociais, morais e religiosos se apresentam à consciência. Tais ontologias regionais estão subordinadas a pura forma eidética, que se constitui o domínio das essências puras, na qual é possível captar o *eidós*⁹⁰.

Toda esfera regionalmente fechada do ser individual, no sentido lógico mais amplo, implica uma ontologia: a natureza física implica, por exemplo, uma ontologia da natureza, a animalidade, uma ontologia do ser animal. [...] Às ontologias materiais se contrapõe a ontologia “formal” (junto com a lógica formal das significações do pensamento), dela fazendo parte a quase-região “objeto em geral”. (HUSSERL, 2006, p. 134-135)

Reduzir a consciência ao *eidós* de um objeto, significa separar o que nele é contingente ou acidental, para atingir o que é universal e invariável. A redução eidética transforma o filosofar em uma atitude totalmente contemplativa, a qual revela de forma genuína, a própria essência das coisas. É pois, a passagem do mero ser fenomenal do transcendente para o ser absoluto do imanente, pois “[...] se, por um lado, é da essência do dado por aparições que nenhuma delas dê a coisa como um 'absoluto', e não em exibição parcial, por outro, é da essência do dado imanente dar justamente um absoluto, que não pode de modo algum se exibir ou perfilar por seus lados.” (HUSSERL, 2006, p. 105)

Por fim, ocorre a *redução transcendental*, com o retorno do sujeito a si mesmo e para a própria imanência, tornando-se assim, uma realidade concreta e parte do mundo, com os atos da consciência. O eu, tornando transcendente, é colocado também entre parênteses,

⁹⁰ Na Filosofia grega, *eidós* era utilizado por Platão para indicar a ideia, e por Aristóteles para indicar a forma. Também é sinônimo de espécie, enquanto é aquilo que se situa sobre o gênero e ao qual o gênero é atribuído de forma essencial. Não diferentemente, Husserl entende *eidós* como a essência, tornada evidente por meio da redução fenomenológica.

permitindo a manifestação do eu transcendental fenomenológico, o qual se constitui no campo da autoexperiência transcendental fenomenológica. A consciência, que agora coloca a si mesma como condição do aparecimento do mundo exterior e como doadora de seu sentido, torna-se consciência transcendental.

Pode-se dizer que a experiência assim modificada, a *experiência transcendental*, consiste então no seguinte: nós *examinamos o cogito* transcendentalmente reduzido e, além disso, o descrevemos sem efetuar a posição de existência natural implicada na percepção espontaneamente executada (ou em qualquer outro *cogito*), posição de existência que o *eu* “natural” tinha de fato espontaneamente efetuado.” (HUSSERL, 2001, p. 52 - grifos no original)

A relação do Eu com o objeto não se dá mais no plano empírico, pois o objeto não é mais um objeto material, mas um objeto puramente intencional. É uma idealidade pura desprovida de caráter psicológico e empírico. O mundo, posto entre parênteses, é agora retomado em um modo mais puro, dado pelo sentido que não brota dos objetos que o constituem, mas pela própria interioridade do sujeito. É pois, do eu transcendental, que o mundo objetivo recebe todo o sentido e valor existencial.

Nesse aspecto, Husserl retoma o pensamento de Descartes, na medida em que o *eu penso* torna-se a certeza primordial, na qual se fundamentam todas as outras certezas. Entretanto, rejeita a compreensão cartesiana do *eu que pensa* como sendo uma substância (*res cogitans*) independente e distinta do mundo exterior (*res extensa*), afirmando que o “[...] título *ego cogito* deve incluir mais um elo: cada *cogito* tem em si como visado o seu *cogitatum*.” (HUSSERL, 1992, p. 20 – grifos no original). Destarte, a redução fenomenológica em seu nível mais profundo, na medida em que afirma que a consciência está sempre voltada para algo diferente de si, dando-lhe sentido, revela não apenas um *eu penso*, mas a correlação entre o *eu penso* e o *objeto do pensamento*.

6.3.3 A intencionalidade da consciência e a intersubjetividade

O processo de atingir o *eidos*, partindo da experiência sensível, já fora afirmado pela metafísica platônica e aristotélica. Entretanto a intuição eidética em Husserl difere tanto do pensamento de Platão quanto de Aristóteles. Em Platão, o *eidos* pertencia ao *mundo das ideias*, um mundo inteligível, de caráter transcendente, frente ao qual o mundo sensível era apenas um derivado. A concepção husserliana da *volta às coisas* rejeita toda fundamentação

que transcende a realidade sensível. Tampouco concorda com a metafísica aristotélica, segundo a qual o *eidós* é uma propriedade da coisa, independente do sujeito que a conhece. Essa concepção realista é o fundamento do naturalismo, diante do qual Husserl se posicionou de forma crítica. Entretanto, se o *eidós* não pertence ao mundo das ideias e nem à própria coisa, ele encontra-se na consciência, já que sua manifestação se dá enquanto vivência da consciência. Mas isso gera um novo problema, qual seja, de que o *eidós* seria reduzido a um mero fenômeno psíquico, recaindo novamente no psicologismo, o qual fora rejeitado por Husserl desde os primórdios de seu pensamento.

A solução encontrada por Husserl foi retomar a noção de intencionalidade proposta por Brentano, afirmando-a como a “[...] propriedade dos vividos de ‘ser consciência de algo’.” (HUSSERL, 2006, p. 190). Sendo a consciência sempre *consciência de algo* ou *de alguma coisa*, o caráter intencional significa que a consciência somente se constitui se estiver dirigida a um objeto⁹¹. “A intencionalidade é aquilo que caracteriza a consciência no sentido forte, e que justifica ao mesmo tempo designar todo o fluxo de vivido como fluxo de consciência e como unidade de uma única consciência.” (HUSSERL, 2006, p. 190). Por sua vez, o objeto somente pode ser determinado a partir da sua relação com a consciência, sendo assim, objeto-para-um-sujeito. Isso não significa que o objeto está contido na consciência, mas que seu sentido de objeto somente se manifesta em relação a uma consciência. Assim, a fenomenologia “[...] em vez de ser contemplação de um universo estático de essências eternas, vai se tornar a análise do dinamismo do espírito que dá aos objetos do mundo seu sentido.” (DARTIGUES, 2005, p. 22). Essa característica da consciência como fluxo unificador, é uma influência do pensamento de Santo Agostinho⁹², que levou Husserl a afirmar a consciência como fluxo contínuo, que se realiza na protensão, atenção e retenção.

O caráter intencional da consciência se manifesta tanto no âmbito natural como transcendental. O plano natural é o da exterioridade, e a consciência é dada pela relação entre o sujeito e o objeto. A intencionalidade também ocorre quando a consciência refere-se ao sujeito transcendental, no qual o mundo é reduzido a puro conteúdo da consciência, tendo-se assim o máximo de imanência no máximo de transcendência.

A afirmação da intencionalidade da consciência permite a Husserl contrapor-se à concepção de conhecimento proposta por Descartes. Segundo este, o conhecimento é a

⁹¹ Este dirigir-se ao objeto deve ser entendido no sentido de *intendere*, isto é, “estar voltado para”.

⁹² Santo Agostinho, no livro XI das Confissões, ao definir o que é o tempo, afirmava ser o resultado da ação da alma, que gera a noção de presente, futuro e passado, a partir da atenção, da expectativa e da lembrança. “Desse modo, aquilo que a alma espera torna-se lembrança depois de ser objeto da atenção.” (AGOSTINHO, 1984, p. 332)

representação, ou ideia, que a consciência produz na relação com aquilo que está fora dela. Husserl não entende o conhecimento pelo seu resultado, enquanto representação, mas como atividade da consciência. Assim, aponta o ato da consciência que faz aparecer o objeto, dando-lhe sentido, e o objeto conhecido. O aparecer do objeto pela consciência é denominado de *noese* e o objeto que aparece é o *noema*. “Aos múltiplos dados do conteúdo real, noético, corresponde uma multiplicidade de dados, mostráveis em intuição pura efetiva, num ‘conteúdo noemático’ correlativo ou, resumidamente, ‘noema’ [...]” (HUSSERL, 2006, p. 203 - grifos no original)

O itinerário determinado pela redução fenomenológica e pelo caráter intencional da consciência tem com ápice a afirmação do sujeito transcendental e da consciência pura. Neste âmbito, a busca da evidência apodítica é reduzida aos conteúdos da própria consciência, tornando-os conteúdos de uma mônada. Dessa forma, torna-se necessário um elemento com objetividade que independa da consciência para confirmar tal apoditicidade. Isso se dá pela experiência do outro, o qual possui um corpo igual e igualmente possui uma consciência com conteúdos intencionais. Partindo de si mesmo, enquanto mônada original, chega-se aos outros enquanto sujeitos psicofísicos, pois “[...] o *ego* transcendental põe em si um *alter ego* transcendental, não de modo arbitrário, mas necessário.” (HUSSEL, 1992, p. 46 – grifos no original). O outro, compreendido como *alter ego*, confirma os conteúdos de cada consciência. Esse nós, que constitui o mundo com validade objetiva para todos, Husserl denomina de intersubjetividade transcendental.

É justamente assim que a subjetividade transcendental se alarga *em intersubjetividade, em socialidade intersubjetivamente transcendental, que é o solo transcendental para a natureza e o mundo intersubjetivos em geral, e não menos para o ser intersubjetivo de todas as objetividade ideais.* (HUSSEL, 1992, p. 46-47 – grifos no original)

A Fenomenologia, segundo Dartigues (2005), ao analisar as vivências intencionais da consciência buscando descobrir como é produzido o sentido dos fenômenos e em especial, do fenômeno global, chamado de mundo, conclui que a realidade do que é exteriormente percebido depende das estruturas da consciência intencional. O reconhecimento de que o fenômeno, e de modo geral, o mundo, dependam dessas estruturas, conduzirá à afirmação de que eles são constituídos pela consciência, não no sentido de criação, mas de encontrar na consciência a origem absoluta do sentido de tudo. “A fenomenologia se tornará conseqüentemente o estudo da *constituição* do mundo na consciência, ou fenomenologia constitutiva.” (DARTIGUES, 2005, p. 27 – grifo no original)

Husserl (2001) define a Fenomenologia como um *idealismo transcendental*, diferente do idealismo psicológico, que deduz um mundo pleno de sentido a partir de dados empíricos desprovidos de sentido, e também diferente do idealismo kantiano, que admitia a possibilidade da existência das coisas em si. Seu idealismo não é senão a explicitação do ego como sujeito dos conhecimentos possíveis. Assim, Husserl afirmou o idealismo sem negar o realismo. A existência do mundo real nunca foi posta em dúvida, pois o radicalismo filosófico da fenomenologia, de buscar as raízes, os fundamentos últimos do conhecimento, levou Husserl inicialmente de volta às coisas mesmas, ao fenômeno enquanto manifestação da essência da realidade. Porém, Husserl percebeu que tais raízes encontravam-se na consciência do sujeito que percebia os fenômenos. Assim, o que começou com um retorno ao objeto, teve como ápice, um retorno ao sujeito, cuja consciência, em seu caráter intersubjetivo, é a garantia da evidência apodítica.

6.4 O método da Fenomenologia aplicado à pesquisa

A relação entre a teoria da Fenomenologia e método fenomenológico não é compreendida de forma unívoca. Husserl, em seu artigo na *Encyclopaedia Britannica*, denomina a Fenomenologia como um novo método descritivo e também como uma Filosofia universal, capaz de fornecer o *organum* para a revisão de todas as ciências. Ainda mais, nas *Conferências de Paris*, afirma que se trata de uma metodologia nova “[...] que entra em ação em toda a parte onde objeto e sentido, questões de ser, de possibilidades, de origem e de legitimação se devem abordar com seriedade.” (HUSSERL, 1992, p. 28)

Zilles (2002), sem propor uma delimitação precisa entre a Fenomenologia e o método fenomenológico, apresenta como sendo suas características fundamentais:

a) É um método que deriva de uma atitude, a qual define-se como sendo absolutamente sem pressupostos, buscando oferecer a Filosofia, por meio da evidência apodítica, as bases sólidas de uma ciência de rigor;

b) os dados analisados são inerentes à consciência e não especulações sobre cosmovisões, ou seja, seu fundamento são a essência dos fenômenos e a subjetividade transcendental, considerando que as essências existem somente na consciência;

c) é descritivo, buscando resultados específicos e cumulativos, a exemplo das investigações científicas, sem fazer inferências nem conduzir a teorias metafísicas;

d) por ser um conhecimento fundado nas essências, é um saber necessário, opondo-se ao conhecimento que tem por fundamento a experiência empírica de fatos contingentes;

e) por conduzir à certeza, é uma disciplina *a priori*;

f) é uma atividade científica sem ser deformada pelas pressuposições da ciência e sem sofrer suas limitações, buscando assim, a raiz de toda atividade filosófica e científica.

Moreira (2004) afirma que a passagem do método fenomenológico à pesquisa empírica não ocorre de forma simples, sem concessões e adaptações, pois o caráter pró-ativo da pesquisa, envolvendo a interação com objetos e pessoas, precisa ser modelado ao contexto reflexivo do método fenomenológico. O que permanece do método fenomenológico é a redução fenomenológica e a descoberta das essências. Destaca que esse método é apropriado nas pesquisas em que o método científico clássico, das Ciências Naturais, não é adequado. Pois enquanto este elege como objeto apenas o que é observável, o método fenomenológico inclui também a questão do significado de uma experiência, inclui tópicos relativos à experiência de vida do ser humano, como alegria, medo, dor, perda⁹³. Assim, o fenômeno pesquisado é sempre algum tipo de experiência vivida, comum aos diversos participantes, e os aspectos que se revelarem presentes em todos, constituir-se-ão na essência desse fenômeno.

Segundo Martins, Boemer e Ferraz (1990), a fenomenologia apresenta-se como alternativa metodológica ao positivismo, na medida em que "[...] põe em evidência que os seres humanos não são objetos e que suas atitudes não podem ser vistas como simples reações" (MARTINS, BOEMER E FERRAZ, 1990, p. 140). A partir da *volta às coisas*, proposta por Husserl, a fenomenologia rompe com a pretensão de uma epistemologia das ciências humanas determinada pelo modelo epistemológico das ciências naturais, pois "[...] antes da realidade objetiva há um sujeito conhecedor, antes da objetividade há o horizonte do mundo e antes do sujeito da teoria do conhecimento, há uma vida 'operante'." (MARTINS, BOEMER E FERRAZ, 1990, p. 141)

Sobre a utilização do método fenomenológico na pesquisa, os autores tecem algumas considerações: inicialmente, há o deslocamento do interesse do *fato*, ponto de partida da pesquisa positivista, para o *fenômeno*. O próprio termo *método* é substituído pelo termo *trajetória*, a qual indica o caminhar em busca da essência do fenômeno. A pesquisa não parte de *problemas*, mas de *interrogações* acerca do fenômeno situado. A análise do fenômeno se dá por meio de *descrições*, com as quais o pesquisador busca as convergências ou invariantes. A apreensão desse aspecto comum que caracteriza o fenômeno se dá em quatro momentos: inicialmente é necessário ler as descrições sem fazer qualquer interpretação, buscando

⁹³ Segundo Moreira (2004), as principais estratégias de coleta de dados no método fenomenológico são: as entrevistas, nas quais os participantes relatam suas experiências acerca de um fenômeno; a descrição escrita de experiências, feita pelo próprio participante; os relatos autobiográficos; e a observação participante.

unicamente apreender um sentido; em seguida buscam-se as unidades de significado dentro da perspectiva específica na qual se situa o pesquisador, chamada de região de inquérito; a partir de tais unidades, dedica-se a expressar o significado contido nas unidades mais reveladoras para, finalmente, sintetizar todas as unidades alcançando a estrutura do fenômeno.

Após alcançar a estrutura do fenômeno, o pesquisador fenomenólogo busca a interpretação de tal estrutura, por meio de um referencial filosófico, no processo denominado de *hermenêutica*. Esta interpretação não deve se apresentar como conclusão e generalização, pois o fenômeno estará sempre se desvelando e se ocultando.

Ao colocar o foco no fenômeno e não no fato objetivo, o método fenomenológico assume a subjetividade como essencial, pois considera que nada pode ser objetivo sem antes ser subjetivo. A trajetória percorrida em busca de um fenômeno vai permitindo graus de objetividade, a qual será sempre *em progresso* e nunca uma *objetividade pura*. As verdades da pesquisa são consideradas como

[...] verdades relativas e temporais, portanto, haverá sempre múltiplas verdades que só podem subsistir se houver pesquisadores que caminham para uma intersubjetividade. Haverá, então, verdades múltiplas que são as possibilidades do fenômeno mostrar-se no seu estado "perspectival" e é na intersubjetividade que se obtém uma reflexão mais precisa sobre o fenômeno. É a subjetividade que vai permitir a objetividade. (MARTINS, BOEMER E FERRAZ, 1990, p. 144)

Para Masini (1997) não existe “o” ou “um” método fenomenológico no sentido de regras formais, mas uma atitude de abertura para compreender o que se mostra, sem estar preso a conceitos ou predefinições. A pesquisa fenomenológica não parte de definições ou conceitos, mas da compreensão do próprio viver, a qual orienta a atenção para o que se vai investigar. Assim, o enfoque fenomenológico da pesquisa “[...] caracteriza-se pela ênfase ao ‘mundo da vida cotidiana’, pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade (pelos usos, hábitos e linguagem do senso comum).” (MASINI, 1997, p. 61)

O enfoque fenomenológico não pretende negar a abordagem empirista, mas apontar suas limitações, como a neutralidade e a objetividade do pesquisador. Ao invés de validar o que *já está conceituado*, volta-se para o *não pensado*, numa reflexão exaustiva e contínua, sobre a importância, validade e finalidade dos processos adotados. Assim, as “[...] pesquisas de enfoque fenomenológico constituem-se pois como etapas de compreensão e interpretação do fenômeno – que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação.” (MASINI, 1997, p. 66)

6.5 Notas conclusivas sobre o enfoque fenomenológico.

Finalizando a apresentação do pensamento fenomenológico podemos destacar como características deste enfoque, e que determinam os procedimentos para a produção do conhecimento, a rejeição ao positivismo, a busca do significado e a valorização da subjetividade.

A partir do pensamento original de Husserl, de rejeição ao psicologismo e de modo geral, ao naturalismo presente nas ciências, a Fenomenologia tornou-se um instrumento de rejeição ao caráter positivista presente na pesquisa em educação. Embora muitos autores não explicitem tal postura, colocam-se contra aspectos fundamentais da pesquisa positivista, como a predominância do fato, a busca da objetividade e a importância da neutralidade do pesquisador.

Enquanto a pesquisa de cunho positivista tem como ponto de partida o fato objetivo e busca explicitar as causas que determinam os fatos, a atitude fenomenológica dirige-se para o fenômeno, enquanto manifestação da essência das coisas. Como a essência buscada nunca é apreendida de forma definitiva, mas exige uma constante abertura, o objetivo final da pesquisa não é a determinação das evidências empíricas que possam comprovar hipóteses definidas aprioristicamente e cujos resultados possam ser quantificados, mas a explicitação do significado que o sujeito pesquisado infere às coisas e à vida.

A subjetividade é, assim, explicitamente incluída e assumida no processo de investigação, seja a subjetividade do pesquisador, com suas motivações e interesses, seja do sujeito pesquisado, na explicitação de sua alteridade. O dualismo entre sujeito cognoscente e o objeto conhecido é inadmissível. Apesar de Husserl conceber a Fenomenologia como a ciência do rigor, a percepção de que a garantia desse rigor está na intencionalidade do sujeito, a qual inclui pressupostos vivenciais tanto do pesquisador, como do pesquisado, não é possível na pesquisa fenomenológica estabelecer o distanciamento necessário para a afirmação da neutralidade do conhecimento. Entretanto, a presença da subjetividade não significa a relativização do conhecimento, pois o princípio da intersubjetividade garante uma visão abrangente ao envolver outros fenômenos que estejam em relação com o fenômeno abordado.

7 O MARXISMO E O CONHECIMENTO EM VISTA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A década de 1970, marcada pela crise do "milagre econômico brasileiro" e pela luta pela democracia, tornou-se o ambiente propício para acolhida do pensamento marxista no Brasil, enquanto possibilidade de crítica ao *statuo quo* e de busca da transformação social. De modo específico na pesquisa em Educação, segundo a abordagem de autores como Mello (1985), Goergen (1986) e Kuenzer (1986) e Saviani (2008), o pensamento marxista fundamentou a rejeição à teoria do capital humano e despertou o enfoque sobre função social da educação. Inicialmente as pesquisas fundamentaram-se nas teorias crítico-reprodutivistas, expressando um enfoque negativo sobre o potencial transformador da Educação, vindo posteriormente a compreender a Educação como capaz de contribuir para a transformação social. Entretanto, o colapso da União Soviética, no final do século XX, provocando a chamada falência do socialismo real, juntamente com a proliferação dos ideais da pós-modernidade, despertou a discussão sobre a crise do marxismo enquanto possibilidade de teorização sobre o social. Dentro desse contexto que engloba críticos e defensores da atualidade e potencialidade do marxismo, este capítulo apresenta os fundamentos teóricos do pensamento marxista e as propostas de sistematização desse pensamento no método de pesquisa.

7.1 O objetivo e as fontes do pensamento de Marx

O objetivo primeiro de Marx não era elaborar uma epistemologia ou um método para o conhecimento. Sua intenção fundamental foi fazer uma crítica da sociedade capitalista, revelando sua estrutura, apontando suas contradições, tendo em vista a sua superação. Entendendo "método" a partir de sua etimologia, enquanto "caminho", podemos afirmar que Marx não determinou o caminho de forma a priori, abstrata, mas que o "caminho" foi sendo delineado ao caminhar, ou seja, o método foi sendo explicitado na própria execução de seus objetivos. Mesmo não encontrando nenhum escrito marxiano específico sobre a questão metodológica, olhando sua teoria de forma posteriori, podemos encontrar elementos que permitem a distinção de um método para o conhecimento da realidade.⁹⁴

⁹⁴ As obras mais citadas a respeito do método de Marx são: o Prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política*; a seção O método da economia política da *Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política (Grundrisse)* e o Pós-fácio da segunda edição de *O Capital*.

A análise feita por Marx sobre a sociedade foi influenciada por três fontes teóricas, que, segundo Lênin (1979, p. 35 e seguintes), tornaram-se as três partes constitutivas de seu pensamento. Inicialmente Marx recebeu a influência da filosofia idealista alemã, especificamente o pensamento hegeliano, em sua sistematização acerca da concepção de dialética, e também o embate de Marx com a chamada *esquerda hegeliana*, formada por Bruno Bauer, Max Stirner, e especialmente Feuerbach. No estudo da sociedade capitalista, Marx dialogou criticamente com a economia clássica, especialmente com Adam Smith e David Ricardo, com sua teoria do valor-trabalho. E finalmente, Marx foi influenciado pelas propostas socialistas, inicialmente o socialismo alemão, mas principalmente o socialismo utópico francês e o inglês.

7.2 O materialismo

Tendo estudado na Universidade de Berlim, o jovem Marx assumiu a Filosofia idealista alemã, desde Kant, Fichte e especialmente Hegel. A Filosofia hegeliana havia se tornado uma espécie de pensamento oficial alemão, pois “O princípio hegeliano de que o estado moderno encarna os ideais da Moral mais objetivos, e manifesta a Razão no domínio da vida social era tomado como apoio direto ao Estado prussiano.” (GIANOTTI, 1978, p. VII). Os seguidores de Hegel, entretanto, dividiram-se em dois grupos de pensamentos opostos. Aqueles que defendiam Hegel constituíram a direita hegeliana. Esse grupo radicalizou as considerações religiosas de Hegel, procurando estabelecer relações entre o hegelianismo e o cristianismo. Já os outros seguidores, que formaram a esquerda hegeliana, opuseram-se e criticaram o pensamento do mestre. Entre eles se encontravam Bruno Bauer, Max Stirner e Ludwig Feuerbach, e podemos incluir também o próprio Marx.

Porém, a partir de 1845, em Bruxelas, Marx, já trabalhando em conjunto com Engels, faz uma crítica ao aspecto ideológico da Filosofia alemã. O resultado desse estudo foi entregue a *crítica roedora dos ratos* pois os autores já tinham alcançado seu objetivo, de esclarecer as próprias ideias. Publicada somente em 1933, a obra *Ideologia Alemã* assinala a ruptura com a Filosofia idealista alemã, e também com a esquerda hegeliana e de modo especial, com o materialismo antropológico de Feuerbach.

As críticas feitas pelos hegelianos de esquerda eram, principalmente, contra o idealismo absoluto de Hegel. Segundo este, a realidade é a manifestação do *Espírito Absoluto*, da Razão; ou seja, a evolução que ocorre na natureza e na história é somente o reflexo do conceito em si mesmo. Marx e Engels consideravam o sistema hegeliano uma inversão

ideológica que devia ser eliminada, por conceber o movimento da história desvinculado da realidade material. Em oposição a isso afirmavam serem os conceitos que o homem possui um reflexo das coisas reais, e não as coisas reais um reflexo deste ou daquele grau do conceito absoluto. Contrapõe assim, ao idealismo hegeliano, o materialismo, afirmando:

Totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou, em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. E mesmo as formações nebulosas no cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material, empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. (MARX; ENGELS, 1993, p. 37)

Feuerbach em sua obra *A essência do cristianismo*, de 1941, já realizara o que ele mesmo afirmou ser a redução da Teologia e da Religião à Antropologia, mudando a concepção hegeliana de alienação. Alienação, segundo Hegel, é o alhear-se da consciência em relação a si mesma, no processo que vai da consciência à autoconsciência, no qual a Ideia Absoluta se faz Ser-Outro na natureza e se realiza dialeticamente nas obras do Espírito, ou seja, na Religião, Filosofia, Moral, Direito e Estado. Feuerbach vê nesse processo de alienação um esvaziamento do homem em relação a Deus e não uma evolução, como afirmava Hegel. A libertação dessa ilusão religiosa é a verdadeira superação da alienação, resgatando a verdadeira essência do homem. Também Marx, em 1844, nos *Manuscritos Econômico-filosóficos*, criticou essa concepção hegeliana de alienação:

Se eu *conheço* a religião como a autoconsciência humana *alienada*, o que nela *conheço* como religião não é a minha autoconsciência, mas a minha autoconsciência alienada nela confirmada. A minha própria identidade, a autoconsciência que é a sua essência, não a vejo confirmada na *religião*, mas na eliminação e na *superação* da religião. (MARX, 2004, p. 185 – grifos no original)

Nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx concordou com a crítica desse autor ao idealismo de Hegel, no que se refere à redução do mundo religioso à essência humana. Entretanto, discorda da Antropologia abstrata de Feuerbach, que não compreende o homem como inserido em uma forma social determinada. Marx mostra, pois, na primeira Tese, que o materialismo feuerbachiano conservava o defeito de todo materialismo até então, de reduzir a atividade humana ao comportamento teórico, considerando a práxis algo inferior. “A falha

capital de todo o materialismo até agora (inclusive o de Feuerbach) é captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de objeto ou de intuição e não como atividade humana sensível, práxis; só de um ponto de vista subjetivo.” (MARX, 1978, p. 51)

Em uma nova compreensão do materialismo, a produção de representações, de ideias sobre a realidade está subordinada à atividade humana, à práxis, estando, portanto, totalmente entrelaçada com a atividade material dos homens e com as relações materiais que estabelecem entre si.

O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo – empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação – a conexão entre a estrutura social e política e a produção. (MARX; ENGELS, 1993, p. 35)

Todo pensamento ou intercâmbio espiritual é consequência da atividade material dos homens reais e ativos, que se encontram condicionados pelas relações de produção nas quais estão inseridos. Assim, afirma que: “A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.” (MARX; ENGELS, 1993, p. 37)

Com isso afirma que o processo de conhecimento só pode ser entendido quando estiver relacionado com a contínua intervenção ativa dos homens no mundo. Sua validade não pode ser medida em uma dimensão exclusivamente teórica, abstraída da vida prática. O conhecimento é um momento necessário da transformação do mundo pelo homem e da transformação do homem por ele mesmo. Sobre isso, Marx afirmara na segunda Tese contra Feuerbach:

A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a criterioridade de seu pensamento. A disputa sobre a efetividade ou não efetividade do pensamento - isolado da práxis - é uma questão puramente escolástica. (MARX, 1978, p. 51).

Mais ainda, a produção de idéias está diretamente relacionada com o interesse de classes, como afirmou, junto com Engels, no Manifesto Comunista: “As idéias dominantes de uma época sempre foram apenas as idéias da classe dominantes.” (MARX; ENGELS, 2003, p. 65)

7.2.1 O materialismo histórico

Dentro dessa nova visão materialista, Marx e Engels (1993) opõem-se à concepção de História, tanto dos empiristas, que abstratamente a compreendiam como uma coleção de fatos mortos, como dos idealistas, que a viam como a ação de sujeitos imaginários. Criticam especificamente a Filosofia da História de Hegel, representante máximo da historiografia alemã, que assumia como força motriz da História, não os interesses reais, mas os pensamentos puros. Apesar de não se mover no âmbito do *espírito puro*, também a historiografia francesa e inglesa estavam equivocadas, por se ater às ilusões políticas. A mesma crítica recebe Feuerbach, pois quando é materialista, não considera a história, e quando a considera, não o faz de modo materialista. Enfim, toda concepção histórica, até então, ou tinha omitido completamente a base material da História, ou a tinha considerado como algo secundário, desvinculado do curso da História.

Para Marx e Engels, a base da História é a existência de indivíduos humanos vivos, que fazem história não quando pensam, mas quando produzem seus meios de vida.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começaram a se diferenciar dos animais tão logo começaram a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1993, p. 27).

Destarte, nesta perspectiva, compreender a História:

[...] consiste pois, em expor o processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e em conceber a forma de intercâmbio concectada a este modo de produção e por ele engendrada (ou seja, a sociedade civil em suas diferentes fases) como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas de consciência – religião, filosofia, moral, etc. – assim como em seguir seu processo de nascimento a partir desses produtos; (MARX; ENGELS, 1993, p. 55)

A própria consciência humana é primeiramente, consciência do meio sensível no qual o indivíduo está situado e pelo qual se relaciona com outras pessoas e com a própria natureza. “A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens.” (MARX; ENGELS, 1993, p. 43) Considerando que as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias, o homem é compreendido

como sendo essencialmente social, ou seja, vive numa sociedade e objetivamente constrói sua história:

O significado *humano* da natureza só existe para o homem social, porque só neste caso é que a natureza surge como *laço* com o *homem*, como existência de si para os outros e dos outros para si, e ainda como componente vital da realidade humana: só aqui se revela como *fundamento* da própria experiência *humana*. Só neste caso é que a existência *natural* do homem se tornou a sua existência *humana* e a característica se tornou, para ele, humana. Assim, a *sociedade* constitui a união perfeita do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo integral do homem e o humanismo integral da natureza. (MARX, 2004, p. 139-140 – grifos no original)

De acordo com esta concepção materialista, a análise da História deve fundamentar-se em informações sobre a situação econômica e suas transformações, pois, somente é possível compreender as mudanças sociais se compreendidas as causas econômicas, que, em última instância, as determinam: “A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores;” (MARX; ENGELS, 1993, p. 70)

Por conseguinte, a transformação histórica só é possível pela transformação na base econômica da sociedade, ou seja, na relação entre forças produtivas e relações de produção, conforme afirma Marx no Prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política*:

Em certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, estas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma, mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. (MARX, 2008, p. 47-48)

Essa perspectiva de transformação da sociedade, na superação do modo de produção capitalista em vista do socialismo e posteriormente do comunismo, Marx e Engels herdaram da filosofia hegeliana, na visão dialética da História.

7.3 A dialética

A dialética, segundo Abbagnano (1998), não é um conceito unívoco e recebeu, do decorrer da História da Filosofia, diferentes interpretações, tendo origem em distintas

doutrinas filosóficas. Entre as diferentes concepções de dialética, distingue quatro significados fundamentais: como método de divisão, como lógica do provável, como lógica e como síntese dos opostos.

É platônica a compreensão da dialética como *método de divisão*, pois Platão a entende como uma técnica de investigação conjunta, realizada através de duas ou mais pessoas, segundo a maiêutica socrática⁹⁵, de perguntas e respostas. A dialética platônica compõe-se de dois momentos: fazer convergir as ideias dispersas em uma única ideia, que possa ser comunicada a todos, e dividir novamente a ideia em suas espécies.

Aristóteles considerou a dialética como *lógica do provável*, pois é o procedimento racional não demonstrativo, visto que não parte de premissas verdadeiras, mas, de premissas prováveis. Esse mesmo sentido foi adotado por Kant, como lógica da aparência, ou uma ilusão natural e inevitável, que assume como objetivos os princípios que são subjetivos (ideia de alma, de mundo e de Deus). Já os estoicos compreenderam a *dialética como lógica*, ou seja, com a parte da lógica que não é retórica, pois enquanto esta se limita a arte do bem falar, a dialética é a arte dos raciocínios anapodícticos, em oposição a Aristóteles, que considerava como válidos somente os raciocínios apodícticos⁹⁶.

Finalmente, a concepção de dialética como síntese dos opostos foi formulada pelo idealismo alemão, inicialmente por Fichte, enquanto síntese dos opostos, Eu e Não-eu, por meio da determinação recíproca. Com Hegel, recebeu a sistematização enquanto princípio de todo movimento, de toda vida e de toda atividade e também a alma do conhecimento verdadeiramente científico:

[...] a dialética é antes a natureza própria e verdadeira das determinações-do-entendimento – das coisas e do finito em geral. [...] O dialético constitui pois a alma motriz do progredir científico; e é o único princípio pelo qual entram no conteúdo da ciência a *conexão* e a *necessidade imanente*, assim como, no dialético em geral, reside a verdadeira elevação – não exterior – sobre o finito. (HEGEL, 1995, p. 163)

Hegel situa a origem da dialética em Proclo e Heráclito. Proclo, neo-platônico ateniense do séc. V dC., afirmou o caráter triático do movimento dialético, enquanto um

⁹⁵ Substantivo grego *maieutikê*, que significa *ciência ou arte do parto*, e foi utilizado por Sócrates para denominar seus ensinamentos que objetivavam fazer vir à luz os conhecimentos de seus discípulos através de perguntas. Assim Sócrates define seu método, na obra Teeteto, de Platão: “Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria” (Platão, p. 13, 1988)

⁹⁶ Raciocínios apodícticos afirmam uma conclusão não evidente de premissas evidentes, enquanto os anapodícticos extraem uma conclusão evidente, servindo de base para todos os raciocínios que possam ser reduzidos a eles.

derivar das coisas do Uno e do seu retorno a ele. Heráclito de Éfeso, pensador pré-socrático do séc. VI aC., compreendeu o Ser como a unidade dos opostos, que se realiza num constante movimento, num eterno devir. Um fragmento de Heráclito, citado por Plutarco, revela essa compreensão da realidade como algo em constante mudança:

Em rio não se pode entrar duas vezes no mesmo, *segundo Heráclito, nem substância mortal tocar duas vezes na mesma condição; mas pela intensidade e rapidez da mudança dispersa e de novo reúne (ou melhor, nem mesmo de novo nem depois, mas ao mesmo tempo) compõe-se e desiste, aproxima-se e afasta-se.* (HERÁCLITO, 1978, p. 88 - grifos no original)

Essa concepção de Heráclito encontrou oposição em outra escola pré-socrática, os eleáticos, especialmente em Parmênides, o qual afirmou que o ser existe e que não se pode afirmar a existência do não-ser. Num fragmento citado por Simplicio, Parmênides afirma: “Necessário é o dizer e pensar que (o) ente é; pois é ser, e nada não é; isto eu te mando considerar.” (PARMÊNIDES, 1978, p.142). Essa concepção ontológica do ser como imutável foi retomada por Platão, que explicou o movimento do real como algo aparente, pois da realidade apreendemos apenas a *doxa*, a opinião; enquanto que a verdade só é alcançada no Mundo das Ideias, no qual reside o ser, em sua imutabilidade. Aristóteles, por sua vez, solucionou o problema da imutabilidade do ser separando o real e o pensamento, afirmando que o pensamento pode captar o ser. Sistematiza assim a lógica formal, a qual se fundamenta no princípio da identidade (A é A) e da não-contradição (A não é não-A), numa coerência rigorosa do pensamento consigo mesmo e com um mínimo de referência a qualquer espécie de conteúdo, como pura forma válida para todo pensamento, para toda consciência. Segundo Lefebvre (1979), nesta perspectiva lógica, o conteúdo, o real permanece como algo exterior.

A forma enquanto tal – forma da identidade, forma logicamente idêntica a si mesma – deixa escapar o conteúdo, o objeto do pensamento, o real. Na medida em que o apreende, imobiliza-o numa ‘essência’ escolasticamente separada, distinta, abstrata: a pedridade da pedra, a sinidade do sino. (LEFEBVRE, 1979, p. 170)

Hegel superou essa dicotomia entre o pensamento e o conteúdo, afirmando a identidade entre o racional e a realidade: “[...] porque é precisamente o fundamento do racional, a filosofia é a inteligência do presente e do real [...]. O que é racional é real e o que é real é racional.” (HEGEL, 1997, p. XXXV-XXXVI) A dialética assim, não é somente a lei do pensamento, mas também da realidade, expressa não mais em conceitos puros ou abstratos, mas em pensamentos concretos, que refletem as determinações e categorias que configuram o

real. O movimento dialético hegeliano, portanto, chega ao real, ao concreto, mas é sempre fundamentado no plano ideal, nas leis do pensamento puro.

Em oposição a estaticidade da lógica formal, o pensamento hegeliano compreende que o ser está em constante mudança, pois: “Certamente, o espírito nunca está em repouso, mas sempre tomado por um movimento para frente.” (HEGEL, 2008, p. 31) Ele explica esta dinamicidade do ser afirmando que o puro ser é tanto *ser* como *não-ser*. Para encontrar a síntese que não exclua os termos contraditórios, mas os integre numa unidade superior, Hegel utilizou um verbo alemão, que significa, ao mesmo tempo, a supressão, a conservação e a progressão: “[...] o verbo *aufheben* que, com efeito, significa ‘abolir’ (*ein Gesetz aufheben* – revogar uma lei), ‘conservar’ (*Geld aufheben* – amearhar dinheiro) e ‘elevar’ a um plano superior (*einen Gegenstand aufheben* – apanhar do solo um objecto).” (SPENLÉ, 1973, p. 105 – grifos no original), estabelecendo assim a tríade dialética; tese, antítese e síntese.

7.3.1 A inversão da dialética em Marx

Marx reconheceu que Hegel foi o primeiro a apresentar as formas gerais do movimento dialético de forma ampla e consistente. Partindo do pensamento hegeliano, assumiu a dialética em seu método, porém de forma totalmente oposta.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 1984, p. 16)

Fazia-se necessário, pois, desmistificar a dialética hegeliana de seus pressupostos idealistas ou, nas próprias palavras de Marx: “Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico” (MARX, 1984, p. 17). Esta substância racional para Marx não é o pensamento puro, a abstração, como afirmava Hegel, mas o concreto, o real.

Embora o real se apresente ao homem como um todo imediatamente dado na experiência, esse todo é uma abstração caótica e obscura e torna-se, pois, necessário apreender o concreto por meio do pensamento de forma dialética. Para isso deve-se partir do concreto representado, do real que se apresenta aos sentidos e dele abstrair, por meio de conceitos, categorias, relações, até chegar às determinações mais simples. Em seguida deve-se

fazer o movimento inverso, retornando ao concreto, que agora já não se apresenta como uma representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. Destarte, para Marx:

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

A tríade dialética, tese, antítese e síntese, que em Hegel tinha um caráter idealista, enquanto movimento do espírito de refletir-se sobre si mesmo, no ser em si, no ser fora de si, e no ser em si e para si, agora em Marx é o movimento que parte do concreto, para em seguida negar sua concretude caótica no processo de abstração e a ele retornar, agora sob uma nova perspectiva, compreendendo-o como uma totalidade orgânica.

O concreto sobre o qual Marx aplicou a dialética foi o modo de produção capitalista, perceptível principalmente nas obras *Contribuição à Crítica da Economia Política* e *O Capital*, nas quais Marx explicita o processo de formação histórica desse modo de produção. Segundo Gadotti, esse processo, para Marx, não é uma forma acabada de relação entre o homem e a sociedade, mas uma relação dinâmica:

Não é a consciência humana, como sustenta o idealismo, nem a pura realidade, como sustenta o empiricismo, mas é o próprio *homem* que figura como *ser produzindo-se a si mesmo*, pela sua própria atividade, ‘pelo modo de produção da vida material’. A condição para que o homem se torne homem (porque ele *não é*, ele se *torna*) é o trabalho, a construção da história” (GADOTTI, 1986, p. 20, grifos no original)

Para Marx, pois, o movimento dialético ocorre, não no plano lógico, mas na atividade humana que produz as condições materiais de vida.

Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 1984, p. 16).

7.4 A Crítica da Economia Política

O interesse de Marx pelas questões econômicas surgiu em 1842-1843 quando, como redator da *Gazeta Renana*, precisou opinar sobre *interesses materiais*, especificamente sobre o processo movido contra os camponeses por retirarem madeira das florestas. Inicia seu estudo por questões jurídicas, mas chega à conclusão que a anatomia da sociedade burguesa é dada pela Economia Política. E ainda mais, para ele a sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida, de modo que, da mesma forma que a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco, a economia burguesa permite a compreensão das economias que a precederam. “As categorias que exprimem suas condições, a compreensão de sua própria organização a tornam apta para abarcar a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas” (MARX, 2008b, p. 264)

Parte, pois, dos pressupostos da Economia Política clássica, sobretudo as análises de Adam Smith e David Ricardo. Aceita sua terminologia, suas leis e suas principais premissas, como a propriedade privada, a separação do trabalho, capital e terra, salários, lucro e arrendamento, a divisão do trabalho, a competição, o conceito de valor de troca, especialmente a teoria de que o valor deriva do trabalho.

Entretanto, a análise marxista foi além dos economistas clássicos, mostrando que o valor de qualquer mercadoria é dado pela quantidade de trabalho socialmente necessário para a sua produção. Para Lênin(1979), “Onde os economistas burgueses viam relações entre objetos (troca de umas mercadorias por outras), Marx descobriu *relações entre pessoas*.” (LÊNIN, 1979, p. 37 – grifos no original). Marx reconhece que sua maior divergência frente à economia política clássica refere-se à origem da propriedade privada.

A economia política tem início do fator da propriedade privada. Não o esclarece. Concebe o processo *material* da propriedade privada, como ele ocorre na realidade, em fórmulas gerais abstratas, que em seguida lhe servem de leis. *Não compreende* tais leis, ou seja, não explana como elas decorrem da essência da propriedade privada. A Economia Política não fornece qualquer explicação sobre o fundamento da divisão do trabalho, do capital e da terra. (MARX, 2004, p. 110)

A divisão do trabalho e a propriedade privada são expressões idênticas: “a primeira enuncia em relação à atividade, aquilo que se enuncia na segunda em relação ao produto da atividade” (MARX; ENGELS, 1993, p. 46) Ao explicitar a forma histórica de como a divisão

do trabalho evoluiu até chegar ao domínio, por parte de alguns, dos meios de produção, Marx afirma que:

A investigação deste problema seria uma investigação do que os economistas chamam ‘*acumulação prévia ou originária*’, mas que deveria chamar-se *expropriação originária*. E veremos que esta *acumulação originária* não é senão uma série de processos históricos que resultaram na *decomposição da unidade originária* existente entre o homem trabalhador e seus instrumentos de trabalho. (MARX, 1978b, p. 81– grifos no original)

A propriedade privada e a divisão social do trabalho são as causas da alienação do trabalhador, pois: “A *divisão do trabalho* é a expressão econômica do *caráter social do trabalho* no interior da alienação.” (MARX, 2004, p. 160 – grifos no original) Ou seja, pela divisão do trabalho, o operário perde sua identificação com aquilo que produz, em meio ao sistema capitalista de produção, que fraciona a produção até torná-la um processo independente. Da mesma forma, a propriedade privada é a expressão material e sensível da vida humana alienada, pois possibilita ao capitalista impedir a identificação do trabalhador e o fruto de seu trabalho. O trabalhador não é dono do produto de seu trabalho; este pertence ao capitalista que comprou a força de trabalho para que tal produto fosse fabricado. “O que o operário vende não é diretamente o seu trabalho, mas a sua força de trabalho, cedendo temporariamente ao capitalista o direito de dispor dela.” (MARX, 1978b, p. 80). Com isso a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho é bloqueada pela presença do capitalista que torna tal produto independente de seu produtor.

Esse processo de alienação fere a dignidade humana do trabalhador, pois para Marx, “A força de trabalho de um homem consiste, pura e simplesmente na sua individualidade viva.” (MARX, 1978b, p. 81). Entretanto, o poder de desumanização da alienação atinge não somente o trabalhador, mas também o próprio capitalista:

A alienação não se revela apenas no fato de que os *meus* meios de vida pertencem a *outro*, de que os *meus* desejos são a posse inatingível de *outro*, mas de que tudo é *algo diferente* de si mesmo, de que a minha atividade é qualquer *outra coisa* e que, por fim – e é também o caso para o capitalista -, um poder *inumano* impera sobre tudo. (MARX, 2004, p. 157 – grifos no original)

O poder da propriedade privada de mutilação do humano transcende o processo produtivo e atinge a relação do homem com outros homens e com a natureza: “A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando por nós é diretamente possuído, comido, bebido,

transportado no corpo, habitado, etc., ou melhor, quando é *utilizado*.” (MARX, 2004, p. 142 – grifos no original)

É somente na superação da propriedade privada que Marx vê o fim da alienação. “A eliminação positiva da *propriedade privada*, tal como a apropriação da vida *humana*, constitui portanto a eliminação positiva de toda a alienação, o regresso do homem a partir da religião, da família, do Estado, etc., à sua existência *humana*, ou seja, *social*.” (MARX, 2004, p. 139 – grifos no original). Mais ainda, a superação da propriedade privada é a única possibilidade de efetiva humanização, pois é “[...] a *emancipação* total de todos os sentidos e qualidades humanos. Mas só é esta emancipação porque os referidos sentido e propriedades se tornaram *humanos*, tanto do ponto de vista subjetivo como objetivo.” (MARX, 2004, p. 142 – grifos no original)

O surgimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho dividiu a sociedade em dois blocos: a estrutura ou base e a superestrutura. Há uma relação dialética entre ambas, pois embora a existência humana é determinada pelo conjunto das relações de produção, este é justificado pela ideologia produzida pela superestrutura. Marx sintetizou essa concepção dialética e materialista da sociedade no Prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política*:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 2008, p. 47)

Em *O Capital* Marx sistematiza sua crítica a esse modo de produção capitalista, revelando seus dois elementos fundamentais: a mercadoria e a mais-valia. Para Ianni (1980): “A mais-valia e a mercadoria são a condição e o produto das relações de dependência, alienação e antagonismo do operário e do capitalista, um em face do outro.” (IANNI, 1980, p. 9). Assim afirma Marx:

A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza. Por isso, nossa investigação começa com a análise da mercadoria. A mercadoria é, antes de mais nada,

um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção. (MARX, 1984, p. 41-42).

A mercadoria pode apresentar duas qualidades: valor de uso ou de troca⁹⁷. Como o valor de troca não é dado pelas propriedades naturais de uma mercadoria, mas por sua função social, Marx revela que é o trabalho a substância social comum a todas as mercadorias e que lhe forja o valor: “Uma mercadoria tem *um valor* por ser uma *cristalização de um trabalho social*. A *grandeza* de seu valor, ou seu valor *relativo*, depende da maior ou menor quantidade dessa substância social que ela encerra, quer dizer, da quantidade relativa de trabalho necessário à sua produção.” (MARX, 1978b, p. 75 – grifos no original).

Porém, a determinação do valor de troca sob a forma da quantidade de trabalho gasto tornar-se-ia pouco prática. Surge então o dinheiro, inicialmente na figura do ouro, que também era mercadoria com valor de uso, com o objetivo de ser um equivalente universal. Porém, o dinheiro funcionando com equalizador, destrói as diferenças específicas de todas as mercadorias, transformando-as em coisas comparáveis sem que sejam realmente comparadas; dá-lhes uma face falsa, o seu valor monetário, que nada dirá a seu respeito. Com isso, o dinheiro exclui da mercadoria o valor do trabalho necessário para a sua produção, isto é, isola-o de seu produtor. Isso gera o que Marx chamou de fetichismo da mercadoria, ou seja, ela perde as características de um produto humano, não representa mais a expressão de um trabalho humano concreto, assumindo o papel de uma coisa objetiva e exterior ao homem:

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. (MARX, 1984, p. 81).

⁹⁷ O valor de uso de uma mercadoria se configura quando esta satisfaz uma necessidade de forma imediata, como objeto de consumo. “A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso. Mas, essa utilidade não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria, só existe através dela. A própria mercadoria, como ferro, trigo, diamante, etc., é, por isso, um valor-de-uso, um bem. [...] O valor-de-uso só se realiza com a utilização ou o consumo.” (MARX, 1984, p. 42). Já o valor de troca é objetivo, manifestando-se nas relações sociais de troca, na compra e venda de produtos. “O valor-de-troca revela-se, de início, na relação quantitativa entre valores-de-uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor-de-troca parece algo casual e puramente relativo, e, portanto, uma contradição em termos, um valor-de-troca inerente, imanente à mercadoria.” (MARX, 1984, p. 43)

Ao desvelar o fetichismo da mercadoria, Marx rasga o véu que esconde o processo de reificação, fazendo emergir o sentido verdadeiro do ser humano, ocultado pelo modo de produção capitalista.

Mesmo sendo o valor de uma mercadoria determinado pelo trabalho humano, os trabalhadores não utilizam sua força de trabalho em benefício próprio, visto que, dentro do sistema capitalista, os meios de produção são altamente custosos, e são propriedade de poucos. É a esses detentores dos meios de produção que os trabalhadores vendem sua força de trabalho em troca do salário. Porém, o valor pago em salário ao trabalhador é inferior ao valor de sua produção. Essa diferença Marx denominou de mais-valia: “A *taxa de mais-valia* dependerá, se todas as outras circunstâncias permanecerem invariáveis, da proporção existente entre a parte da jornada que o operário tem que trabalhar para reproduzir o valor da força de trabalho e o *sobretempo*, ou *sobretrabalho* realizado para o capitalista.” (MARX, 1978b, p. 83 – grifos no original). A mais-valia é a materialização de tempo de trabalho não pago, é o lucro do capitalista, que este transforma em capital.

7.5 Do socialismo utópico ao comunismo

Na perspectiva marxista, a teoria sobre a História, sobre a sociedade não se configura como algo abstrato numa mera explicação da realidade. Há uma relação entre teoria e prática, em vista da transformação social, pois: “A ‘libertação’ é um ato histórico e não um ato de pensamento.” (MARX, 1993, p. 65) e a função dos filósofos já não se reduz a interpretar o mundo, mas transformá-lo, como afirma Marx (1978, p. 53) na 11ª tese sobre Feuerbach.

A aproximação de Marx com a classe operária e com as ideias socialistas deu-se a partir de sua atividade jornalística na Gazeta Renana. Inicialmente Marx entrou em diálogo com o socialismo alemão de Moses Hess, Weitling, Karl Grün e Heine, e posteriormente, em 1843, com sua mudança para Paris, com os socialistas utópicos franceses Fourier, Saint-Simon e Proudhon, e com o inglês Robert Owen. Nesse período, a Europa era sacudida pela Primavera dos Povos, que, segundo Hobsbawm (1995) foi a primeira revolução potencialmente global, a qual foi tomada por revolucionários de gerações posteriores, como um modelo de revolução de proporções mundiais.

A obra emblemática desse compromisso social é o *Manifesto do Partido Comunista*, um programa revolucionário escrito para a Liga dos Comunistas, por decisão do seu 2º Congresso, realizado em Londres no final de 1847. Nela, Marx e Engels partem da constatação de que: “A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história das

lutas de classes.” (MARX; ENGELS, 2003, p. 45), mas que, com a ascensão da burguesia tornou-se uma exploração aberta, transformando em assalariados desde o jurista, o cientista e o padre. Mas a burguesia também forjou as armas que lhe farão sucumbir e quem as empunhará: o proletário. Em vista disso assumem como objetivos do comunismo: “[...] constituição do proletariado em classe, derrubada da dominação da burguesia, conquista do poder político pelo proletariado” (MARX; ENGELS, 2003, p. 59)

A partir desse programa, Marx e Engels distinguem-se das outras formas de socialismo: o socialismo reacionário, seja o feudal, o pequeno burguês ou o alemão, o socialismo conservador ou burguês, no qual incluem Proudhon, e o socialismo e o comunismo crítico-utópicos, de Saint-Simon, Fourier, Owen, o qual teve o mérito de reconhecer o antagonismo das classes, mas, não reconheceram “[...] nenhuma atividade histórica autônoma da parte do proletariado, nenhum movimento político que lhe seja próprio. [...] Em consequência rejeitam toda ação política, e especialmente toda ação revolucionária.” (MARX; ENGELS, 2003, p. 77). É justamente em vista da ação revolucionária que o *Manifesto* é encerrado com a convocação enfática: “Que as classes dominantes tremam diante de uma revolução comunista. Os proletários nada têm a perder nela, a não ser suas cadeias. Têm um mundo a ganhar. Proletários de todos os países, uni-vos!” (MARX; ENGELS, 2003, p. 82).

7.6 O marxismo depois de Marx.

Reconhecendo que o marxismo é um método para interpretar e mudar o mundo, sua história não pode ser somente do que foi escrito e discutido, mas também os movimentos que se inspiraram nas ideias de Marx e nos quais os marxistas tomaram parte. Sem a pretensão de esgotar a riqueza teórica e a complexidade histórica de tal temática, apresentaremos a proposta de divisão cronológica utilizada por Hobsbawm (1983) na elaboração do extenso conjunto de ensaios sobre a história do marxismo, seguida da reflexão de Anderson (2004) sobre a metamorfose ocorrida na teoria marxista a partir da distinção que apresenta entre a *tradição clássica* e o *marxismo ocidental*. Tendo sido ambos redigidos antes da queda do Muro de Berlim e da desestruturação da União Soviética, apresentaremos a partir das considerações de Amadeo (2006), indicações mais atuais sobre o marxismo, bem como uma breve indicação das principais contribuições específicas acerca do pensamento marxista.

7.6.1 A história do marxismo segundo Hobsbawm

Ao propor a elaboração de uma história do marxismo, no final da década de 1970, Hobsbawm (1983) parte do pressuposto que tal história não é algo acabado, devido à vitalidade do pensamento de Marx e Engels, e de que não existe um único marxismo ou um marxismo verdadeiro, que possa ser contraposto a um falso marxismo ou a um desvio teórico. Isso porém não significa um agnosticismo diante da proposta apresentada por Marx e Engels, mas uma unidade na diversidade.

O marxismo possui uma unidade que deriva tanto do coerente corpo teórico elaborado por Marx, e dos problemas práticos específicos que ele esperava resolver através desse corpo teórico [...], quanto da continuidade histórica dos principais grupos organizados de marxistas, todos os quais podem ser, por assim dizer, "colocados" numa árvore genealógica cujo tronco originário é representado pelas organizações social-democratas dos últimos anos da vida de Engels. (HOBSBAWM, 1983, p. 14)

Para Hobsbawm (1983) o pensamento de Marx e dos marxistas é um produto histórico e portanto, deve ser analisado a partir das condições históricas em que foram formulados ou mais especificamente das transformações históricas; dentre estas, elenca como mais importantes: o desenvolvimento do capitalismo mundial, a difusão geográfica do marxismo e dos movimentos marxistas, as revoluções vitoriosas que acarretam problemas de organização estatal e de organização do socialismo, os desenvolvimentos da parte do mundo onde os movimentos ou partidos marxistas detinham o poder estatal, e o esquema desigual do desenvolvimento mundial.

Estabelece pois, como proposta para a história do marxismo, a seguinte divisão:

1) o período antes de 1848-1850, que engloba a primeira crise de desenvolvimento do capitalismo industrial e as origens do socialismo, bem como do início do pensamento de Marx;

2) 1850-1875-1883 é o período do desenvolvimento e internacionalização do capitalismo liberal, bem como do movimento operário; nele há a maturação do pensamento de Marx e sua inserção política;

3) 1883-1914 é o período da segunda crise de desenvolvimento do capitalismo e o surgimento do imperialismo capitalista, com crescente influência de pensadores marxistas sobre os partidos de massa, como o Partido Social-Democrata Alemão, que culminará na II Internacional. Essa expansão do marxismo provoca divergências, tais como entre movimentos nacionais, entre países desenvolvidos com desiguais influências do marxismo sobre os

movimentos operários, entre países e regiões subdesenvolvidas da Europa, e pelo surgimento de movimentos de libertação nacional nos países subdesenvolvidos;

4) 1914-1949 é o período do marxismo da III Internacional, marcado pela crise do capitalismo por causa da guerra, o surgimento do primeiro país socialista, na Revolução de Outubro, e a expansão do marxismo no Terceiro Mundo, incluindo a Revolução Chinesa. Nesse período o marxismo enfrenta a diversidade nos países desenvolvidos;

5) 1949 em diante (até a década de 1970 quando da elaboração da obra), caracterizando-se como o período do marxismo policêntrico, no contexto de estabilização do capitalismo, a revolução anti-imperialista no Terceiro Mundo e a expansão do sistema socialista da URSS a diversos países europeus.

7.6.2 A tradição clássica e o marxismo ocidental

A análise histórica do marxismo efetuada por Anderson (2004), no ensaio *Considerações sobre o marxismo ocidental*, publicado na década de 1970, parte da distinção entre o que ele denomina de *tradição clássica* e *marxismo ocidental*, com uma clara valorização da primeira sobre o segundo. A tradição clássica engloba a produção de Marx e Engels e dos pensadores posteriores, antes da 1ª Guerra Mundial, os quais podem ser agrupados em dois períodos. A geração imediatamente posterior⁹⁸ a Marx e Engels ocupou-se de continuar o trabalho que o próprio Engels havia iniciado em sua última fase, qual seja, de "[...] *sistematizar* o materialismo histórico como uma teoria geral do homem e da natureza, capaz de substituir disciplinas burguesas rivais e dotar o movimento operário de uma visão de mundo ampla e coerente que pudesse ser facilmente apreendido por seus militantes." (ANDERSON, 2004, p. 27-28 - grifo no original).

A geração seguinte de marxistas⁹⁹ viveu um período de maior turbulência social, com a expansão imperialista do capitalismo e a iminência da 1ª Guerra Mundial. Ao contrário dos primeiros marxistas, que aderiram ao materialismo histórico na maturidade, essa nova geração desde cedo assumiu papel de destaque na direção dos partidos nacionais, nos países da Europa Central e Oriental, para os quais o marxismo se expandira. Seus objetivos tendiam para duas direções: explicar as transformações do capitalismo que favoreciam a monopolização e o imperialismo, e, perante a crítica de economistas acadêmicos sobre o trabalho de Marx,

⁹⁸ As figuras mais importantes, segundo Anderson (2004) foram Labriola, Mehring, Kautsky e Plekhanov.

⁹⁹ A segunda geração, segundo Anderson (2004), era mais numerosa e tinha como teóricos de destaque: Lenin, Rosa de Luxemburgo, Hilferding, Trotski, Bauer, Preobrajenski e Bukharin.

desenvolver as reflexões para questões não contidas em *O Capital*. Isso propiciou um crescimento do pensamento econômico marxista, nos primeiros anos do século XX, especialmente na Alemanha, Áustria e Rússia, bem como o surgimento de uma teoria política marxista a qual influenciou as lutas dos partidos operários; nesse sentido, destaca-se a teoria política marxista da luta de classes elaborada por Lênin, que determinou a estrutura do materialismo histórico e "[...] criou os conceitos e métodos necessários para a condução de uma vitoriosa luta proletária pelo poder na Rússia, dirigida por um partido operário hábil e dedicado." (ANDERSON, 2004, p. 33).

O período posterior a 1ª Guerra Mundial trouxe grandes transformações para o marxismo, tanto por causa da vitória proletária na Revolução Russa de 1917, como pela reação à onda revolucionária nas demais regiões da Europa. O novo contexto político e econômico, marcado pela propagação do comunismo no leste europeu, a presença de comunistas na classe operária da França e da Itália, e a expansão rápida do capitalismo, provocou uma metamorfose na teoria revolucionária, com a decadência da tradição marxista clássica e o surgimento do que Anderson (2004) denomina de *marxismo ocidental*.

Os marxistas desse novo grupo teórico¹⁰⁰ elaboraram uma configuração nova para o materialismo histórico, com mudança de temas e preocupações. Quanto à origem social, não havia diferenças entre os teóricos da tradição clássica e os do marxismo ocidental, mas eram diferentes quanto à origem geográfica: enquanto os primeiros eram da Europa oriental ou centro-oriental, os marxistas posteriores à 1ª Guerra eram, com exceção de Lukács e de Goldmann, de regiões mais ocidentais.

Alguns traços essenciais demarcam o *marxismo ocidental* como uma tradição integrada. O primeiro e fundamental foi a separação desse marxismo com a prática política. Enquanto os teóricos da primeira geração mantiveram a unidade entre a função política e intelectual, a configuração política do entre guerras levou a uma progressiva separação da unidade orgânica entre teórica e prática. Entretanto, os três marxistas ocidentais mais importantes, Lukács, Korsch e Gramsci, ainda foram importantes líderes políticos, participando ativamente de lutas populares.

O não engajamento nos partidos políticos causou a mudança do lugar de produção do discurso levando os marxistas ocidentais para as universidades e institutos de pesquisa, diferentemente dos intelectuais da primeira geração, que atuavam nas escolas do partido ou em cursos para trabalhadores. A criação do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, em

¹⁰⁰ Segundo Anderson (2004), os autores do marxismo ocidental são: Lukács, Korsch, Gramsci, Benjamin, Horkheimer, Della Volpe, Marcuse, Lefebvre, Adorno, Sartre, Goldmann, Althusser e Colletti.

1920, marcou o início dessa migração para a universidade, e no final da 2ª Guerra Mundial a maioria dos intelectuais marxistas eram professores universitários.

Outro marca do *marxismo ocidental* teve origem na stalinização dos partidos criados pela Terceira Internacional, que impedia a manifestação independente sobre questões políticas. O resultado foi um silêncio sobre áreas que eram fundamentais na tradição clássica do materialismo histórico, tais como "[...] o exame das leis econômicas do funcionamento do capitalismo como um modo de produção, a análise da máquina política do Estado burguês, a estratégia da luta de classes necessária para derrubá-lo." (ANDERSON, 2004, p. 64)

Esse afastamento dos marxistas ocidentais de questões políticas direcionou a pesquisa para a filosofia, mais especificamente para a questão do método, com uma linguagem técnica e inacessível para as massas. Segundo Anderson (2004), o motivo mais determinante desse deslocamento não foi externo, mas interno à própria cultura marxista, com a descoberta tardia dos *Manuscritos*, redigidos em 1844 e publicados em 1932. Essa volta para a filosofia a partir do estudo dos *Manuscritos* seguiu uma trajetória inversa da realizada por Marx, que iniciou seus estudos na filosofia e progressivamente migrou para a política e a economia. Já os marxistas ocidentais,

[...] gradualmente afastaram-se da economia e da política para se aproximar da filosofia, abandonando o envolvimento direto com aquelas que foram as grandes preocupações do Marx da maturidade, quase tão completamente como este tinha abandonado o exame direto das questões filosóficas que o tinham interessado na juventude. (ANDERSON, 2004, P. 72)

A ausência de movimentos revolucionários que atraíssem a produção intelectual, e o bloqueio de ações socialistas nas nações capitalistas avançadas, levou os marxistas ocidentais a um outro deslocamento, afastando-os da prática política das massas e direcionando sua reflexão para a cultura burguesa contemporânea. "O relacionamento original entre teoria marxista e prática proletária foi sutil, mas firmemente, substituído por um novo relacionamento entre teoria marxista e teoria burguesa." (ANDERSON, 2004, p. 75). Isso é perceptível na influência de correntes idealistas na produção teórica desses marxistas, como o pensamento de Weber sobre Lukács, de Croce sobre Gramsci ou de Freud sobre Marcuse. "Esta contínua junção com sistemas de pensamento contemporâneos alheios ao materialismo histórico, e muitas vezes confessadamente antagônicos a ele, era algo inédito na história da teoria marxista de antes da Primeira Guerra." (ANDERSON, 2004, p. 78).

Outra característica própria do marxismo ocidental refere-se a busca de autores referenciais anteriores a Marx, que estariam na base de seu pensamento, com o intuito de, a

partir deles, interpretar o significado do trabalho de Marx. Todos os sistemas teóricos do marxismo ocidental, sem exceção, "[...] recorreram a filosofias pré-marxistas para legitimar, explicar ou suplementar a filosofia do próprio Marx." (ANDERSON, 2004, p. 79). Embora o filósofo pré-marxista mais revisitado tenha sido Hegel, Sartre retomou o pensamento de Kierkegaard, Althusser retomou Spinoza, Goldmann buscou fundamentação em Pascal e Gramsci em Maquiavel.

Por fim, Anderson (2004) destaca outras características do marxismo ocidental, como: a falta de internacionalismo, que era uma característica do pensamento de Marx e Engels e esteve presente no pensamento dos marxistas da tradição clássica; a marcante presença de novos temas teóricos, envolvendo a questão cultural, especialmente a arte; a gradativa diminuição da confiança e otimismo, chegando a um consistente pessimismo em suas conclusões.

Em seu ensaio, *Nas trilhas do materialismo histórico*, escrito na década de 1980, Anderson (2004) amplia a análise anterior, destacando que o marxismo ocidental foi sucedido por um súbito interesse pelas investigações históricas concretas e os temas que tinham sido ignorados, como as leis de movimento do modo de produção capitalista e a transformação do processo de trabalho, foram objetos de concentrada atividade teórica, que produziu sínteses notáveis. Também foram retomadas as questões conceituais, metodológicas e as questões políticas e sobre estratificação social. Entretanto, não houve uma reunificação entre teórica e prática, e tal avanço teórico não foi acompanhado de uma estratégia real, capaz de elaborar uma proposta concreta para a transição da democracia capitalista para a democracia socialista. "Mais do que uma 'miséria da teoria', o que o marxismo posterior ao marxismo ocidental continua a partilhar com o seu predecessor é uma 'miséria da estratégia'." (ANDERSON, 2004, p. 163)

O movimento de 1968 retomou as expectativas de superação da ortodoxia stalinista soviética e de retomada da transformação revolucionária. Porém os resultados frustrantes da Primavera de Praga e da Revolução Chinesa, bem como o fracasso da proposta do eurocomunismo pela derrota sofrida pelos partidos comunistas, fizeram com que tais esperanças fossem sufocadas no final das décadas de 1970. A chamada "crise do marxismo" foi, pois, gerada por uma dupla decepção: com a alternativa chinesa e com a alternativa da Europa ocidental à experiência revolucionária soviética. "Cada uma das alternativas se apresentava como solução historicamente nova, capaz de superar os dilemas e evitar os desastres da história soviética, mas cada um dos desfechos mostrou-se um retorno aos conhecidos becos sem saída." (ANDERSON, 2004, p. 210-211). Essa "crise do marxismo" foi

marcadamente um fenômeno latino, porque a aposta no eurocomunismo era mais forte na França, Itália e Portugal. Em países como Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha Oriental, não havia partidos comunistas que alimentassem tais expectativas.

7.6.3 As diferentes contribuições marxistas

Segundo Amadeo (2006), apesar do desaparecimento do intelectual marxista ligado às ações políticas, isso não significou o fim da história. Marx continuou sendo objeto de pesquisa, na tentativa de elaborar uma teoria crítica capaz de responder ao novo contexto. A pesquisa livre e plural gerou, não o fim do marxismo, mas o florescimento de vários marxismos.

7.6.3.1 A Escola de Budapeste

O termo Escola de Budapeste é atribuído pensamento elaborado por Lukács e seus discípulos. Militante ativo no Partido Comunista Húngaro, Lukács abandonou a militância devido a divergências políticas, passando a dedicar-se à vida e produção acadêmica. Sua obra *História e Consciência de Classe*, de 1923, é apontada como o marco fundador do marxismo ocidental, e tornou-se um referencial para o marxismo. Nela Lukács retoma os conceitos marxistas de alienação e fetichismo da mercadoria, para formular o conceito de reificação. Sua originalidade também está em resgatar a fundamentação hegeliana do pensamento de Marx, especialmente na ideia do proletariado como sujeito da história, e da alienação como objetivação externa da objetividade humana.

Foi rejeitada pelos comunistas ortodoxos e por isso, rerepresentada posteriormente pelo próprio autor; entretanto, em sua primeira edição já justifica sua ortodoxia ao marxismo a partir da fidelidade ao método proposto por Marx: "O marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma 'fé' numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro 'sagrado'. Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere-se antes e exclusivamente ao método." (LUKÁCS, 2003, p. 64)

Os conflitos políticos fizeram-no reexaminar sua teoria e, na obra *Ontologia do ser social*, "[...] propõe uma reconstrução ontológica da teoria, cuja meta seria constituir uma ética materialista-dialética que normatizasse a ação democrática do estado comunista." (AMADEO, 2006, p. 75). A partir do pensamento de Marx, apresenta uma alternativa tanto

para a ontologia especulativa, quanto para a neopositivista, afirmando o ser social como constitutivo da objetividade.

Os discípulos e colegas de Lukács - Ágnes Heller, Ferenc Fehér, György Márkus e István Mészáros - continuaram seu projeto de crítica da ortodoxia marxista, buscando reformá-la. Sua reflexão num primeiro momento visa a reforma do marxismo via uma antropologia social que integrava elementos do liberalismo político; posteriormente uma aproximação maior com o liberalismo, exceto Mészáros, separa-os do marxismo. Único que conservou um vínculo direto com Lukács e Marx, Mészáros rejeita o afastamento com relação à crítica da economia política. Reconhecer ter havido um primeiro marxismo (da obra *História e consciência de classe*) e um segundo (o marxismo-leninismo, com suas dissidências), e propõe um marxismo de terceira época, visando entender como o capitalismo, em sua forma mais recente, globaliza o capital como forma de controle das relações sociais. Afirma ser uma época de crise estrutural do sistema de capital como um todo, que favorece uma renovação do marxismo, e na qual vislumbra uma alternativa social e um novo sujeito de emancipação, na eclosão de novos movimento sociais.

7.6.3.2 A filosofia da práxis na Itália

A tradição marxista italiana, com fortes vínculos com as lutas sociais, tem seu início com Labriola, que aderiu ao marxismo em 1890, tendo sua obra continuada por Mondolfo, filósofo de inspiração hegeliana, que, por sua vez, exerceu grande influência sobre Gramsci. Nascido no sul da Itália em 1891, Gramsci mudou-se para Turim onde ingressou no Partido Socialista e depois no Partido Comunista, fundado em 1921, sendo eleito vice-secretário do PCI, em 1922. Em 1919 funda, com amigos, a revista *L'Ordine Nuovo*¹⁰¹ para promover a cultura socialista, vindo posteriormente a ser um veículo de divulgação das ideias comunistas. Com a ascensão do fascismo no país, Gramsci foi preso em 1926 permanecendo na prisão até pouco tempo antes de sua morte, em 1937. Nesse período de cárcere, além das cartas, fez anotações em 29 cadernos, com o intento de sistematizá-las posteriormente. Tais anotações foram publicadas depois da 2ª Guerra Mundial, numa primeira edição organizada tematicamente por Togliati, e posteriormente na edição supervisionada por Valentino Gerratana, chamada de *edição crítica*, com os texto na íntegra e na mesma ordem em que foram escritos.

¹⁰¹ A Ordem Nova

Entre os textos do *jovem Gramsci*, escritos antes da prisão e também chamados de *escritos políticos*, e os textos do cárcere pode-se perceber uma continuidade tanto na questão do método quanto da temática; mas verifica-se a ruptura pela abordagem de novos temas e principalmente pela nova perspectiva sobre a conjuntura política que tinha na prisão. A principal questão que Gramsci tenta responder nos escritos do cárcere, embora tenha já esboçado a resposta nos escritos políticos, é "[...] por que, apesar da crise econômica aguda e da situação objetivamente revolucionária existente na Itália e em boa parte da Europa nos inícios dos anos 1920, não foi possível repetir ali a vitoriosa experiência dos bolcheviques na Rússia?" (COUTINHO, 2011, p. 20). Para responder a isso, Gramsci elaborou uma nova teoria do Estado e da revolução, tendo como pressuposto metodológico a concepção do marxismo como filosofia da práxis, com um novo modo de conceber a relação entre infraestrutura e superestrutura, valorizando o papel da ação humana frente às determinações objetivas. "A filosofia da práxis é o historicismo absoluto, a mundanização e terrenalidade absoluta do pensamento, um humanismo absoluto da história." (GRAMSCI, 2004, p. 155)

Gramsci focalizou sua reflexão na questão da política e da ideologia, sem desconsiderar a centralidade ontológica das relações sociais de produção na compreensão da organização social. Entendendo ideologia não somente como uma visão distorcida do real, afirma a positividade da esfera político-ideológica na solução dos conflitos econômicos. Utilizando o conceito de bloco histórico, Gramsci articula os conceitos de estrutura e superestrutura, garantindo a esta uma autonomia relativa grandemente ampliada. "Se os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos no terreno das superestruturas, isto significa que entre estrutura e superestrutura existe um nexo necessário e vital." (GRAMSCI, 2004, p. 389).

Para entender o novo contexto político em que vivia, Gramsci amplia dialeticamente o conceito marxista de Estado. Sem negar sua vinculação à classe burguesa, detendo o poder repressivo, Gramsci entende que o Estado burguês tornou-se uma complexa articulação de organizações sociais e políticas, compreendendo, além da sociedade política e da sociedade econômica, também a *sociedade civil*, cujo poder não se materializa pela repressão, mas pela conquista da *hegemonia*. A importância da hegemonia na estratégia revolucionária proposta por Gramsci infere um papel de destaque a ser exercido pelo intelectual. Para ele "[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais." (GRAMSCI, 2010, p.18). O grande intelectual, capaz de elaborar concepções de mundo, distingue-se da massa de intelectuais, que difundem tais elaborações. Alguns assumem a tarefa de elaborar ou consolidar relações de hegemonia, e são chamados de

intelectuais orgânicos, distinguindo-se dos *intelectuais tradicionais*, ligados às instituições já hegemônicas.

Gramsci também oferece reconhecida contribuição à questão educacional, ao afirmar que "[...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental." (GRAMSCI, 2010, p. 49). Propõe a *escola unitária*, numa integração da chamada escola tradicional ou clássica e da escola profissional. A escola unitária deveria preparar os jovens para inseri-los na atividade social, dentro do contexto da sociedade industrial, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e autonomia, capacitando-os para a criação intelectual e prática. "O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social." (GRAMSCI, 2010, p.40).

Segundo Amadeo (2006), o pensamento de Gramsci ajudou a imunizar o marxismo italiano do que havia de negativo no stalinismo soviético. Mas a exaltação póstuma da pessoa de Gramsci em detrimento de seus escritos, paradoxalmente esterilizou a vitalidade da tradição italiana recebida de Labriola e do próprio Gramsci. O historicismo predominante na Itália no final do século, mais próximo do pensamento de Togliatti do que de Gramsci, levou a uma dissolução da filosofia da práxis.

As pesquisas sobre Gramsci foram guiadas por uma tendência mais democrática-liberal, especialmente na edição de *Os Cadernos*, feitas por Gerratanna, Baladoni, Lo Piparo, Paggi e Vacca. Outra linha de pesquisa foi a análise dos textos de juventude de Marx. "Mas, de fato, a filosofia da práxis perdeu o vínculo com o programa de análise que o tinha feito específico, e este foi tendencialmente reconduzido pelas incertezas com respeito a suas origens, em outras filosofias anteriores a Gramsci." (AMADEO, 2006, p. 65). Semelhante diluição ocorreu com o pensamento de Galvano Della Volpe, cuja filosofia defendia uma total ruptura de Marx com relação ao pensamento hegeliano; um de seus continuadores, Lucio Colletti, partindo do marxismo, acaba alinhando-se à epistemologia de Popper e à política reformista da sociedade.

Na década de 1970, Norberto Bobbio trouxe em debate questões de teoria política, apontando as fragilidades do historicismo, bem como o caráter híbrido da teoria política que se firmava na afirmação da democracia parlamentar e na crítica dos impasses por ela criados. O marxismo italiano, sem poder dar resposta a tais questões, acabou por misturar-se com o social-liberalismo. Apesar disso, permaneceu o esforço de marxistas como Domenico Losurdo, historiador da filosofia que, contrapondo-se à tradição liberal, estimulou a pesquisa

de autores como Giuseppe Prestipino e de Constanzo Preve, na tentativa de reconstrução sistemática da filosofia marxista.

7.6.3.3 A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt

A Escola de Frankfurt reuniu intelectuais¹⁰² de diferentes matrizes teóricas que buscavam compreender o momento histórico do início do século XX, especialmente o esvaziamento do movimento revolucionário e o fortalecimento dos partidos de direita. Sua história está ligada ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, criado em 1923 e instalado em 1924, por iniciativa de Félix Weil, com o objetivo de conhecer e compreender a vida social em sua totalidade.

Seu primeiro diretor foi Carl Grünberg, historiador marxista austríaco, que o direcionou para ser "[...] um instituto para pesquisas sobre a história do socialismo e do movimento operário, sobre a história econômica, sobre a história e a crítica da economia política." (WIGGERSHAUS, 2002, p. 61). Partindo do conceito de *Filosofia Social*, o Instituto, dedicou-se a elaborar uma teoria sobre a sociedade, integrando diferentes disciplinas, para explicar a nova configuração do capitalismo, especialmente sua capacidade de superar crises as novas formas de ideologia.

Devido a problemas de saúde de Grünberg, foi assessorado por Friedrich Pollock até 1931, quando Max Horkheimer assumiu a direção, dando nova orientação à pesquisa do Instituto, alargando as perspectivas teóricas e acolhendo pesquisadores de variados fundamentos filosóficos.

Horkheimer tentava superar a crise do marxismo, associando aos desenvolvimentos modernos no campo da ciência e da filosofia "burguesas" e tomando como pano de fundo a renúncia de Max Weber e Heidegger a toda especulação sobre um sentido preexistente da história e uma essência supra-histórica do homem. Horkheimer reestabeleceu o nexo, construído por Korsch e Lukács, dos elementos filosóficos do marxismo à introdução, feita por Scheler, da totalidade do saber empírico na filosofia. (WIGGERSHAUS, 2002, p. 71-72).

O conflituoso contexto histórico da década de 1930, que envolvia a derrota do movimento operário na República de Weimar e a ascensão do nazismo, bem como a

¹⁰² Os principais pensadores que fizeram parte da Escola de Frankfurt foram: Félix Weil, Friedrich Pollock, Max Horkheimer, Carl Grünberg, Theodor W. Adorno, Eric Fromm, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Franz Neumann, Otto Kirchheimer, Karl Wittfogel, Jürgen Habermas.

stalinização da União Soviética, provocou a reflexão sobre a teoria crítica e suas relações com a prática, com o sujeito revolucionário e com o próprio marxismo. O texto capital dessa reflexão foi o ensaio *Teoria tradicional e teoria crítica*, escrito por Horkheimer, em 1937, enfatizando o "[...] conflito da teoria da sociedade, com um propósito emancipador, e a consciência empírica da classe social que seria o agente da transformação emancipadora. A relação entre teórico e as forças sociais de transformação seria conflituosa por natureza." (AMADEO, 2006, p. 69)

A partir da 2ª Guerra Mundial a pesquisa da Escola de Frankfurt migrou da teoria crítica para a crítica da razão instrumental, questionando a crítica economia política, pois a nova configuração política do capitalismo exigia novas categorias de análise, ou seja, não apenas a economia política, mas uma sociologia política. O texto paradigmático que desenvolveu essa nova perspectiva de pesquisa é *Dialética do Esclarecimento*, escrito em 1944 no qual Theodor Adorno e Max Horkheimer afirmam que a promessa iluminista de emancipar o homem por meio da razão não foi cumprida. Ao desvendar o caráter instrumental da razão, fazem não apenas uma crítica ao Iluminismo, mas ao próprio conceito de crítica. O resultado é um pessimismo, pois a sujeição não pode ser superada pelo comportamento crítico e pela ação transformadora, configurando-se como "[...] uma sujeição sem alternativas, porque a racionalidade própria da teoria crítica não encontra bases concretas na realidade social do capitalismo administrado, dado que já não são discerníveis as tendências reais da emancipação." (AMADEO, 2006, P. 71)

Adorno em sua obra *Dialética Negativa* mostra a superficialidade daquilo que é, abalando a relação entre conceito e objeto e assim desabilita os pressupostos da crítica dialética, negando a possibilidade de uma lógica emancipadora imanente ao real. Distingua na obra de Marx duas partes: a parte negativa referia-se à crítica das contradições do modo de produção capitalista, e a positiva, as indicações para a revolução proletária; para Adorno, a parte positiva estava superada, restando somente a negativa.

Herbert Marcuse, dialogando com a psicanálise, afirma que a autonomia outorgada pela razão iluminista ao homem é ilusória, o qual tem seu ego valorizado e enfraquecido. "Seu poder é exaltado, sua independência é proclamada e, no entanto, ele vai se tornando cada vez mais disponível para aceitar um comando externo, que acarreta uma insensibilização da consciência moral e da responsabilidade pessoal." (KONDER, 2010, p. 79). Com o conceito de *dessublimação repressiva*, Marcuse revela o mecanismo de dominação do capitalismo tardio, que domestica os instintos humanos, adequando-os às de forma pragmática aos interesses do mercado. A cultura até então conservava uma bidimensionalidade, ou seja,

permitia uma perspectiva diversa, que estimulava a superação da realidade dada. Após a década de 1950, o capitalismo fomentou o processo de *unidimensionalização*, obstruindo a possibilidade de transformação do real. A arte, a linguagem, a lógica e até mesmo os instintos humanos foram unidimensionalizados, de modo a não permitir qualquer perspectiva alternativa, neutralizando qualquer ameaça ao sistema capitalista.

Jürgen Habermas retomou o programa inicial da Escola de Frankfurt de elaborar uma teoria crítica da sociedade e, visando superar o negativismo dialético, associa à tradição marxista a filosofia analítica da linguagem e a sociologia weberiana. Entretanto, pondera que as formulações originais de Marx tem que ser abandonadas. "E isso não porque pretenda abrir mão da crítica, mas sim porque, para ele, os conceitos originais da teoria crítica não são suficientemente críticos frente à realidade, porque ignoram aspectos decisivos das relações sociais." (AMADEO, 2006, p. 72)

Em sua obra *Teoria da ação comunicativa*, visando resgatar a unidade da razão dissociada pela modernidade¹⁰³, formula a teoria da racionalidade dupla. A evolução das formas de racionalidade gera uma diferenciação progressiva da razão humana, fazendo surgir, além da racionalidade instrumental, a racionalidade comunicativa. Enquanto aquela é orientada pela busca do êxito, por meio da manipulação de objetos e pessoas, a racionalidade comunicativa tende para o entendimento.

Uma terceira geração é formada por discípulos dos principais expoentes da Escola de Frankfurt. Axel Honnet concorda com Habermas quanto à construção de uma teoria crítica em bases intersubjetivas, mas discorda ao defender a tese de que a base da interação social é o conflito, a luta pelo reconhecimento. Já Albrecht Wellmer defende que a modernidade é irreconciliável e, ao afirmá-la como projeto inacabado, afirma o fim da utopia.

7.6.3.4 O marxismo na França

O debate francês nos anos de 1940 e 1950, sob a influência filosófica do existencialismo, era sobre a natureza das relações entre estrutura e sujeito. Por alinhar-se com a esquerda, o existencialismo de Sartre, Beauvoir e Merleau-Ponty buscou entender a relação entre sujeito e estrutura fazendo uma síntese entre marxismo e existencialismo. Lévi-Strauss opôs-se ao historicismo de Sartre, propondo uma antropologia alternativa, defendendo igual dignidade de todas as sociedades a partir de propriedades invariáveis da mente humana. A

¹⁰³ A posição de Habermas frente à questão da modernidade e da pós-modernidade será apresentada no item 8.6.

resposta marxista dada por Althusser incorporou o estruturalismo de Lévi-Strauss, entendendo a relação entre estrutura e sujeito a partir da afirmação de que o sujeito é um efeito ilusório das estruturas ideológicas. A dificuldade do marxismo althusseriano em elucidar o papel do sujeito histórico a partir dos eventos de 1968 causou uma diminuição gradativa de sua importância, abrindo espaço para o pós-estruturalismo de Lyotard, Derrida, Foucault, Baudrillard, Deleuze e Guattari decretando a “morte do sujeito” e o “fim do social”.

O debate marxista francês teve continuidade com Lucien Sève, Henri Lefebvre, Georges Labica, o qual publicou em colaboração com G. Bensussan, o *Dictionnaire Critique du marxism*. Outros teóricos que recolocaram o marxismo no centro da vida intelectual francesa foram Jacques Bidet, que elaborou uma reinterpretação da obra marxista, Étienne Babilar, defendendo a permanência da luta de classes, Nicos Poulantzas e Jacques Texier.

7.6.3.5 O marxismo anglo-saxão

O marxismo, que ocupava lugar marginal na cultura anglo-saxã, ganhou destaque a partir do debate produzido por Perry Anderson e Edward Thompson, no final da década de 1960. Contribuiu para isso a crise do marxismo no continente, que deslocou o centro de produção intelectual marxista para o mundo anglo-saxão e também a publicação da revista *New Left Review*, porta-voz da nova esquerda que, colocando-se a favor de toda uma série de movimentos sociais, fez crescer o interesse pelo marxismo. Outro aspecto foi a produção historiográfica marxista que alcançou destaque na década de 1970, com as obras de Eric Hobsbawm, Christopher Hill e E. Thompson. Na busca de um marxismo ideal para a realidade da Grã-Bretanha, a versão althusseriana ganhou projeção, especialmente com Raymond Williams e Stuart Hall, mas houve divergência quanto à importação de marxismos do continente, a qual fora rejeitada por E. Thompson e defendida por P. Anderson.

O contexto de pessimismo gerado pela onda neoliberal imposta no governo de M. Thatcher, em sintonia com R. Reagan nos Estados Unidos, o qual esvaziou o movimento operário, e a efervescência do pós-estruturalismo, especialmente de Foucault, foi o contexto de surgimento da corrente teórica do marxismo analítico. Seu fundador, G. A. Cohen, "[...] considerou possível utilizar as técnicas da filosofia da linguagem para compreender e formular de forma clara as teses essenciais do materialismo histórico e apreciar sua validade." (AMADEO, 2006, p. 82). Essa proposta suscitou intenso debate, surgindo diferentes vertentes dentro do marxismo analítico, com Jon Elsen, John Roemer, Philippe Van Parijs, Robert

Brenner, Erik Olin Wright, e Adam Przeworski. Essa heterogeneidade acabou impedindo a tal pensamento propor uma interpretação especificamente marxista do mundo.

7.6.3.6 O marxismo na América

Nos Estados Unidos a produção dos intelectuais marxistas manteve-se ligada ao âmbito universitário, nos diferentes domínios da filosofia, economia política, sociologia e história, sobre diferentes temas como o racismo, o sexismo e a homofobia, fundamentando-se em variados paradigmas teóricos. Mesmo teóricos ingleses como Terry Eagleton e Perry Anderson mantêm vínculos com os campi norte-americanos. E destaca-se o pensamento de Fredric Jameson, que opõe-se a fragmentação e incerteza do pós-modernismo, afirmando ser este a forma cultural da nova era do capitalismo mundial.

Na América-latina, segundo Amadeo (2006), o marxismo foi assumido pelos teólogos da libertação, a partir da *opção preferencial pelos pobres*, visando compreender as causas da pobreza e buscando uma práxis transformadora capaz de superá-la, a partir da emancipação social dos explorados.

7.7 Sistematizações do método marxista

Dado que Marx não reservou um escrito exclusivo para explicitar sobre o seu método, posteriormente inúmeras propostas pertinentes foram apresentadas visando extrair de seus escritos elementos de seu itinerário metodológico. Segundo Prado Jr., (1980) o primeiro a entender e desenvolver a dialética como lei do conhecimento foi Lênin, que em suas notas publicadas como *Cadernos de Filosofia*, sistematizou o método em 16 normas. A primeira norma refere-se à objetividade da observação e a segunda, considerada por Prado Jr. (1980) como a central, estabelece que se deve considerar a totalidade das diversas relações das coisas entre si.

Depois de Lênin, a exposição do método dialético mais simples e explícita encontra-se na *História do Partido Comunista*, citado por Prado Jr.,(1980) em quatro pontos, contrapondo a dialética à metafísica: a) a natureza é considerada como um todo unido e coerente, onde os fenômenos estão ligados organicamente, dependendo e condicionando-se mutuamente; b) a natureza é um estado de movimento e transformação perpétuos; c) o processo de desenvolvimento passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes à mudanças qualitativas aparentes e radicais, súbitas e que se operam por saltos de um estado a outro; tais

mudanças são necessárias, resultado da acumulação de mudanças quantitativas; d) os objetos e fenômenos da natureza possuem contradições internas e a luta desses contrários é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento da conversão das mudanças quantitativas em qualitativas.

Para Kosik (1985) a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si, destruindo a pseudoconcreticidade para revelar o mundo real, essencial. Nesse sentido infere que *O Capital*, enquanto estudo que faz uma clara distinção entre a falsa consciência e a compreensão real da coisa, é dialeticamente construído a partir de oposições que revelam a coisa em si.¹⁰⁴ Partindo da distinção proposta por Marx no Pós-fácio da 2ª edição de *O Capital*, entre o método da investigação e o método da exposição, Kosik (1985) explicita três graus do método da investigação, necessários para que o fenômeno se torne transparente, racional e compreensível:

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
- 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
- 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento. (KOSIK, 1985, p. 31)

Para o autor, sem o predomínio deste método na investigação, a dialética pode se transformar em uma especulação vazia, perdendo sua característica de dialética da totalidade concreta, que, enquanto método materialista de conhecimento da realidade, reproduz idealmente a realidade em todas os seus planos e dimensões.

Fernandes (2008), na Introdução à obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*, distingue alguns elementos como característicos do método dialético marxista. Inicialmente destaca o próprio ponto de partida proposto por Marx, isto é, a produção dos indivíduos, socialmente determinada; em seguida a compreensão de que as leis apresentadas pelas ciências históricas, isto é, todas as ciências não naturais, são leis históricas; o materialismo histórico, originado a partir do essencial do método naturalista, ou seja, a capacidade de captar o que é geral nas coisas, e do essencial do método histórico, ou seja, sua capacidade de captar as coisas em sua singularidade; a afirmação de que a generalização só é legítima para determinadas formas sociais e durante um período determinado; o determinismo, que afirma a regularidade nos fenômenos sociais, mas sem negar a intervenção da vontade humana; a

¹⁰⁴ Os pares de oposição que Kosik (1986, p. 16) elenca são: fenômeno - essência; mundo da aparência - mundo real; aparência externa dos fenômenos - lei dos fenômenos; existência positiva - núcleo interno, essencial, oculto; movimento visível - movimento real interno; representação - conceito; falsa consciência - consciência real; sistematização doutrinária das representações (“ideologia”) - teoria e ciência.

noção de interdependência dos fatos sociais; e finalmente a opção pelo procedimento sintético no estudo dos fenômenos econômicos, associado ao movimento dialético.

Lefebvre (1979) define o método dialético como sendo o *universal concreto*. Universal, não no sentido clássico da metafísica, em seus princípios formais e abstratos, mas enquanto leis internas e necessárias de todo devir, e concreto porque devem permitir o acesso a todo objeto, a toda realidade. Para que haja a relação dialética entre o universal e o concreto há a mediação do particular. Enumera as cinco grandes leis do método dialético: a) *Lei da interação universal*, que compreende cada fenômeno em relação com os demais fenômenos; b) *Lei do movimento universal*, seja interno ou externo; c) *Lei da unidade dos contraditórios*, que “[...] busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera.” (LEFEBVRE, 1979, p. 238); d) *Transformação da quantidade em qualidade* (ou lei dos saltos), pois as modificações quantitativas, lentas e insignificantes, provocam a aceleração do devir e uma mudança qualitativa; esse salto dialético implica simultaneamente a continuidade e a descontinuidade; e) *Lei do movimento em espiral* (da superação), que nega e faz a negação da negação, incluindo e aprofundando.

Didaticamente, Lefebvre (1979, p. 241 e seguintes) *resume* as regras práticas do método dialético, a fim de que seja rigoroso e fecundo: a) dirigir-se a própria coisa em vista de uma análise objetiva; b) apreender o conjunto das conexões internas da coisa; c) apreender os aspectos e momentos contraditórios, isto é, a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios; d) analisar o conflito interno das contradições; e) lembrar que tudo está ligado a tudo; f) captar as transições dos aspectos e contradições; g) lembrar que o processo de aprofundamento do conhecimento, que vai do fenômeno à essência é infinito; h) penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo para captar solidamente as contradições e o movimento; i) o próprio pensamento deve se transformar e até se superar.

Frigoto (1997) apresenta uma demarcação do enfoque *dialético materialista histórico* na pesquisa educacional em três aspectos: enquanto postura, enquanto método e enquanto práxis. Enquanto postura ou concepção, retoma o pensamento de Mao Tse-Tung e de Lênin, afirmando que a concepção dialética sobre o mundo está em oposição à concepção metafísica. Esta parte de uma compreensão organicista e fisicalista da realidade social e das ideias, que orienta os fenômenos sociais com leis naturais, permitindo um conhecimento neutro e objetivo. Já a concepção dialética está situada no plano histórico, fundando-se na atividade humana enquanto produção social da existência, determinada não por leis imutáveis, mas pelas suas relações contraditórias e conflitantes.

Enquanto método de análise, a dialética materialista, não se constitui em um instrumento asséptico, que garante a neutralidade e objetividade do conhecimento. Ao contrário, o método está vinculado a uma concepção de realidade e de mundo, ou seja, está determinado pela postura, constituindo-se uma “[...] espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 1997, p. 77). Assim, para utilizar o método dialético numa investigação, antes é necessário romper com a ideologia dominante.

Finalmente, afirma a necessária vinculação da teoria materialista histórica com a práxis, pois o conhecimento pelo conhecimento não tem valor, mas antes, o conhecimento crítico em vista de uma prática que transforme a realidade. Em outras palavras, o conhecimento efetivo se dá na e pela práxis.

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento. (FRIGOTTO, 1997, p. 82).

7.8 Indicações conclusivas sobre o método marxista

Sem pretender outra sistematização acerca do método marxista, podemos destacar três elementos que explicitam a sua constituição: materialista, histórico, dialético.

É materialista porque parte do concreto, das relações fundamentais da existência humana, essencialmente econômicas, com destaque para o trabalho como atividade que humaniza o homem e a natureza e que possibilita a transformação do próprio homem e da realidade à sua volta.

É histórico porque compreende o homem e sua ação, especialmente o conhecimento, como condicionado pelo momento em que é gerado. O homem, compreendido como ser histórico, é o protagonista de sua própria existência. Assim emerge a dimensão da práxis a qual supera a dicotomia entre teoria e prática, mostrando que o conhecimento da realidade incide diretamente em uma ação concreta para a transformação dessa realidade.

É dialético porque compreende a realidade em contínua mudança, numa superação constante de suas próprias contradições, em direção a uma realidade qualitativamente melhor. Exige pois, o comprometimento com a transformação das estruturas opressoras da realidade, para que se manifeste a verdadeira natureza humana.

8 O FENÔMENO DA PÓS-MODERNIDADE

A questão da pós-modernidade é atualmente abordada de forma diversa, sem um consenso entre os autores. Sem a pretensão de esgotar o assunto e delimitar em definitivo seus conceitos, optamos por apresentar as diferentes abordagens teóricas, para melhor explicitar a discussão sobre o atual momento histórico que tem influenciado a pesquisa educacional. Inicialmente apresentaremos a descrição de Santos (1994), por ter sido um escrito pioneiro no Brasil sobre o tema da pós-modernidade¹⁰⁵, bem como ter sido publicado em uma coleção não restrita ao público erudito. Em seguida apresentaremos um esboço histórico sobre o tema, a partir do pensamento de Anderson (1999) e uma descrição do fenômeno pós-moderno segundo Harvey e Bauman, seguida das análises de Lyotard e de Habermas, que apresentam perspectivas diferentes sobre a questão. Evidenciaremos também o perspectivismo de Nietzsche, o qual consideramos a proposta filosófica que mais fundamenta a pós-modernidade, e indicaremos as implicações de tal fenômeno na epistemologia, com os chamados "giros epistemológicos". Por fim, indicaremos as implicações do fenômeno da pós-modernidade na pesquisa educacional.

8.1 Um primeiro escrito: "O que é pós-moderno?"

Um dos primeiros textos publicados no Brasil, tratando especificamente sobre a questão da pós-modernidade foi de Santos (1994)¹⁰⁶. Já na introdução, o autor explicita o que ele denomina como o "fantasma" que circula nos anos 1980:

Pós-modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50. Toma corpo com a arte Pop nos anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela tecnociência (ciência + tecnologia invadindo o cotidiano com desde alimentos processados até microcomputadores), sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural. (SANTOS, 1994, p. 7-8).

¹⁰⁵ Ao fazer as indicações para leitura, no final da obra, Santos (1994), reconhece que, na época, havia poucos livros sobre o tema, publicados em português, e indica as seguintes obras: *A terceira onda*, de Alvin Toffler, *A máquina de Narciso*, de Muniz Sodré, *A viagem pela irrealidade cotidiana*, de Umberto Eco, *A cultura do narcisismo*, de Christopher Lasch, *Da vanguarda ao Pós-Moderno*, de Eduardo Subirats, e *À sombra das maiorias silenciosas*, de Jean Baudrillard.

¹⁰⁶ A 1ª edição foi publicada em 1980.

Tal "fantasma" circula em diferentes lugares, partindo do cotidiano no qual predomina a tecnologia eletrônica programando o dia a dia e saturando-o com informações, diversões e serviços, ele alcança a economia, seduzindo os indivíduos ao ávido consumismo, fundamentando-se numa moral hedonista, que transforma o shopping, com suas luzes e cores, no altar pós-moderno. Mas foi no campo da arte que o pós-moderno globalizou-se, iniciando com a arquitetura, passando para a pintura, escultura, chegando ao romance, sempre rindo levianamente de tudo. E finalmente, alcança a Filosofia, manifestando sua face niilista, na ausência de valores e de sentido para a vida, diante da qual resta escolher entre ser a "criança ruidosa", metáfora do indivíduo integrado a tecnologia, narcisista e de identidade flutuante, ou o "andróide melancólico", consumidor programado e sem história, um átomo estatístico da massa e um boneco da tecnociência.

Neste universo dominado pela tecnociência, há o predomínio do signo; não o signo analógico, que se assemelham ao objeto representado, como a foto ou um gráfico, mas o signo digital, que é descontínuo e arbitrário, sem nenhum vínculo com a realidade que representa. A pós-modernidade "[...] é também uma Semiurgia, um mundo super-criado pelos signos" (SANTOS, 1994, p. 15), na qual o sujeito e o objeto, para serem alguma coisa, precisam passar pelo signo. Essa semiurgia recria o mundo, substituindo as coisas por sua representação, gerando uma "desreferencialização do real", e esvazia a pessoa, provocando uma "desubstancialização do sujeito".

Passando da tecnociência e das artes para a filosofia, o pós-modernismo assumiu como tarefa a desconstrução do discurso filosófico ocidental. Entre os filósofos pós-modernos, o autor destaca Jacques Derrida, Gilles Deleuze, François Lyotard, Jean Baudrillard, tendo por base o pensamento de Nietzsche. Mais que restaurar valores antigos, eles buscam revelar sua falsidade e sua responsabilidade pelos problemas da atualidade, atuando em duas frentes:

a) Desconstrução dos princípios e concepções do pensamento ocidental, como Razão, Sujeito, Ordem, Estado, Sociedade, criticando a tecnociência e sua união com o poder político e econômico nas sociedades avançadas.

b) Desenvolvimento de temas que eram considerados marginais em filosofia, como desejo, loucura, sexualidade, linguagem, cotidiano; com isso favorecem a afirmação do individual e aceleram a decadência dos valores ocidentais.

8.2 Um esboço histórico da pós-modernidade

A trajetória histórica do fenômeno pós-moderno é apresentada por Anderson (1999) em quatro momentos: primórdios, cristalização, compreensão e efeitos posteriores. Quanto aos primórdios, afirma que o termo surgiu no mundo hispânico, na década de 1930, usado por Frederico Onís para descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo. O termo entrou para o vocabulário da crítica hispanófono, porém não recebeu importância significativa. O termo foi usado no mundo anglófono por A. Toynbee em 1934 e, posteriormente, na década de 1950, não mais como categoria estética, mas para descrever uma época, iniciada com a guerra franco-prussiana. Na América do Norte, o termo foi usado por Charles Olson, em 1951, para descrever a era posterior aos Descobrimentos e à Revolução Industrial. Em 1959 o termo foi usado por C. Wright Mills e Irving Howe em sentido negativo, do que não era moderno. Harry Levin e depois Leslie Fiedler na década de 1960, usaram o termo no sentido de repúdio ao formalismo moderno.

O período da cristalização teve início na década de 1970, quando o termo ganhou difusão mais ampla e se espalhou por diferentes países. Em 1972, a publicação de *Boundary 2: Revista de Literatura e Cultura Pós-modernas* foi um momento decisivo para que o termo fosse utilizado por intelectuais de diferentes áreas e com diferentes conotações. Entre todos, distinguiram-se John Cage, Robert Rauschenberg e Buckminster Fuller, ligados ao Black Mountain College e também Ihab Hassan, que em 1971 lançara a noção de pós-modernismo, incluindo várias tendências que radicalizavam ou rejeitavam o modernismo. Destaca, neste período, a publicação, em 1979, da obra *A condição pós-moderna* de do filósofo Jean-François Lyotard e o discurso *Modernidade. Um projeto incompleto*, que Habermas preferiu em 1980; obras que serão abordadas detalhadamente a seguir.

Sobre estes Lyotard e Habermas, Anderson (1999) manifesta uma posição crítica, afirmando que, apesar de ambos oferecerem ao tema uma fundamentação filosófica, relacionando-o com os princípios do modernismo, houve uma dispersão do discurso, pois

[...] suas próprias contribuições foram estranhamente indecisas. A formação original dos dois pensadores foi marxista, mas é espantoso o pouco que daí trouxeram para suas análises da pós-modernidade. Também não tentaram uma verdadeira interpretação histórica do pós-moderno que fosse capaz de defini-lo no tempo ou no espaço. Em vez disso, apresentaram significantes mais ou menos vazios ou flutuantes como marco do seu aparecimento: a deslegitimação das grandes narrativas (sem data) no caso de Lyotard e, no de Habermas, a colonização do mundo da vida (quando é que ele não foi

colonizado?). Paradoxalmente, nos dois casos falta o peso da temporalidade a um conceito por definição temporal. (ANDERSON, 1999, p. 52)

Na fase da compreensão, Anderson (1999) destaca Fredric Jameson como aquele que realizou uma abordagem coerente da pós-modernidade. Em 1982, Jameson deu sua primeira conferência sobre o pós-modernismo. “O vocabulário do pós-moderno chegou relativamente tarde para Jameson [...]. Mas sua problemática lá estava desde cedo e se desdobra em trabalhos sucessivos com espantosa continuidade.” (ANDERSON, 1999, p. 79) Considerado o maior crítico literário marxista do mundo na época, identificou o pós-modernismo como um novo estágio do capitalismo, afirmando que, ao contrário do modernismo, ele se tornou hegemônico em termos globais.

Quanto aos efeitos posteriores, Anderson (1999) afirma que a compreensão de Jameson sobre o pós-moderno estabeleceu os termos do debate subsequente, seja para suplementá-la ou corrigi-la. Destaca três contribuições: Alex Callinicos, com a obra *Against Postmodernism*, de 1989, que faz uma análise detalhada do contexto político; David Harvey que na obra *Condition of Postmodernity*, de 1990, apresenta uma teoria mais completa sobre as pressuposições econômicas; e Terry Eagleton, com a obra *The Illusions of Postmodernism*, de 1996, abordando o impacto de sua difusão ideológica. “Todas essas obras colocam problemas de demarcação. Qual é o período mais correto do pós-moderno? A que configuração intelectual corresponde? Qual a reação adequada a ele?” (ANDERSON, 1999, p. 93).

Anderson (1999) propõe uma demarcação do surgimento do pós-modernismo a partir de três novas coordenadas históricas. A primeira refere-se à ordem dominante, com a burguesia substituindo definitivamente a tradição aristocrática europeia, após a Segunda Guerra Mundial. A segunda está relacionada com a evolução da tecnologia, que acelerou as mudanças e revelou o lado sombrio do progresso científico, ao criar instrumentos de destruição e morte. Entre todas as inovações, a televisão foi o primeiro avanço tecnológico de importância histórica mundial, por realizar uma combinação de poder até então não sonhada: “[...] a contínua disponibilidade do rádio com um equivalente ao monopólio perceptivo da palavra impressa, que exclui outras formas de atenção do leitor.” (ANDERSON, 1999, p. 104). E a terceira coordenada é dada pelas mudanças políticas da época, passando da turbulência da década de 1960, para uma calmaria na década de 1970 até chegar à investida vitoriosa da direita na década de 1980, declarando o triunfo universal do capital e a negação das alternativas políticas. Quanto aos contornos do pós-moderno, afirma que não são tão

evidentes como no modernismo, mas é possível delimitá-los a partir da presença do espetáculo em todos os âmbitos da vida social, tornando-se o princípio organizador da indústria cultural e aquele que hipnotiza o máximo do social.

8.3 A condição pós-moderna segundo Harvey

Harvey (2010) aborda a questão da pós-modernidade a partir da geografia, fundamentando suas reflexões na tese de que, a partir de 1972, houve uma grande mudança nas práticas culturais, na política e na economia, que fizeram emergir novas maneiras de experimentar o espaço e o tempo. Mesmo considerando que tais transformações na concepção de espaço e tempo não sejam causa necessária da pós-modernidade, defende que "[...] há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de 'compreensão do tempo-espaço' na organização do capitalismo." (HARVEY, 2010, p. 7). Pondera porém, que, se relacionadas com as regras básicas do capitalismo, estas mudanças revelam-se mais como transformações superficiais do que como sendo sinal do surgimento de uma sociedade pós-capitalista ou pós-industrial totalmente nova.

Reconhece que o contraste entre o moderno e o pós-moderno traz consequências para a compreensão do saber humano e de sua aplicação na realidade. Enquanto o moderno é caracterizado pela crença no progresso linear, no caráter absoluto da verdade, no planejamento racional da ordem social, no pós-moderno prevalece a heterogeneidade e a diferença, numa aceitação total do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico. “A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou (para usar um termo favorito) ‘totalizantes’ são o marco do pensamento pós-moderno.” (HARVEY, 2010, p. 19).

Ao analisar a passagem da modernidade para a pós-modernidade, retomando o pensamento de diferentes autores sobre os elementos que caracterizam tanto o moderno quanto o pós-moderno, bem como as mudanças na arquitetura e na urbanização, afirma como aspecto positivo do pós-modernismo o reconhecimento das múltiplas formas de alteridade que emergem das diferenças de gênero, sexualidade, raça, classe, e que não eram reconhecidas pelas metanarrativas do modernismo. Entretanto, considera exagerada a descrição que se faz do moderno, e defende que as metanarrativas, tão desdenhadas pelos pós-modernos, eram muito mais abertas e sofisticadas do que os críticos afirmam. Para Harvey (2010), é um erro tentar apagar as realizações materiais das práticas modernistas, pois há mais continuidade do que diferença entre o moderno e o pós-moderno. Considera o segundo, um tipo particular de crise do primeiro, que

ênfata seu lado fragmentário, caótico e efêmero, e exprime um profundo ceticismo quanto a possibilidade de descrição do eterno e do imutável. Além disso, afirma que

[...] o pós-modernismo, com sua ênfase na efemeridade da *jouissance*, sua insistência na impenetrabilidade do outro, sua concentração antes no texto do que na obra, sua inclinação pela desconstrução que beira o niilismo, sua preferência pela estética, em vez da ética, leva as coisas longe demais. Ele as conduz para além do ponto em que acaba a política coerente, enquanto a corrente que busca uma acomodação pacífica com o mercado o envereda firmemente pelo caminho de uma cultura empreendedimentista que é o marco do neoconservadorismo reacionário. (HARVEY, 2010, p. 111-112 - grifo no original)

Questiona a aceitação passiva das fragmentações e cacofonias defendida pelos filósofos pós-modernos, pois a obsessão pela desconstrução e deslegitimação de todo argumento leva a invalidação de qualquer reivindicação de validade, inviabilizando sua base racional. Igualmente revela a imposição pós-modernista de aceitação das reificações e fetichismos juntamente com a rejeição de qualquer metateoria capaz de explicitar os processos político-econômicos que estão cada vez mais universalizantes.

Utilizando o conceito de acumulação flexível para explicitar a transformação político-econômica do capitalismo no final do século XX, verifica se tais mudanças ocorridas no processo de produção, nos serviços financeiros, nas técnicas, apontariam para uma superação do modelo fordista de produção. Considera que modernidade fordista possui elementos que a vinculam com uma fixidez e permanência relativas, como o capital fixo, mercados estáveis, autoridade e metateorias facilmente identificáveis, sólido alicerce na materialidade e na racionalidade técnico-científica, mas tudo isso gira em torno de um projeto de vir-a-ser, de desenvolvimento e transformação das relações sociais. Já a flexibilidade pós-moderna, marcada essencialmente pela ficção, pela fantasia, pelo imaterial, pelo capital fictício, pela efemeridade, pela flexibilidade de técnicas de produção, de mercado e de consumo, também se alicerça no Ser, tendo preocupações com a ontologia e com instituições estáveis. Disso conclui que não há uma rígida distinção entre o modernismo e o pós-modernismo, mas apenas um complexo de oposições que revelam as contradições culturais do capitalismo, pois a

[...] flexibilidade pós-moderna apenas reverte a ordem dominante existente na modernidade fordista. Esta última alcançou uma relativa estabilidade em seu aparelho político-econômico para produzir profundas mudanças materiais e sociais, enquanto aquela foi prejudicada por uma instabilidade disruptiva do seu aparelho político-econômico, mas buscou compensação em lugares estáveis do ser e na geopolítica carismática. [...] Assim, vemos as categorias do modernismo e do pós-modernismo como reificações estáticas

impostas à interpenetração fluida de oposições dinâmicas. (HARVEY, 2010, p. 305)

Postula, por fim, que aparecem "rachaduras" no edifício intelectual que sustenta a pós-modernidade, bem como progridem "fusões dos fragmentos" nas extremidades das tendências pós-modernas, sugerindo que "[...] a condição da pós-modernidade passa por uma súbita evolução, talvez alcançando um ponto de autodissolução em alguma coisa diferente. Mas o quê?" (HARVEY, 2010, p. 325). Aponta a proposta de um novo romantismo e de renovação do materialismo histórico e do projeto iluminista, que conserva a perspectiva do vir-a-ser.

8.4 A modernidade líquida

Bauman (1998), sociólogo polonês, abordou inicialmente a questão da pós-modernidade, fazendo uma contraposição entre o mal-estar da sociedade do final do séc. XX, com a obra de Freud *O mal-estar da civilização*. Nela, Freud afirma que a civilização é construída a partir da renúncia do instinto, com a predominância do princípio de realidade sobre o princípio do prazer, em que o homem se submete e renuncia ao prazer pela garantia de segurança. "Esses mal-estares que eram a marca registrada da modernidade resultaram do 'excesso de ordem' e sua inseparável companheira - a escassez de liberdade." (BAUMAN, 1998, p. 8-9). Já a sociedade pós-moderna oferece cada vez mais liberdade individual em troca de cada vez menos segurança. Destarte, o mal-estar do mundo pós-moderno nasce da liberdade e não da opressão, e as aflições e ansiedades são geradas pela "escassez de sentido, porosidade dos limites, incongruência das sequências, volubilidade da lógica e fragilidade das autoridades." (BAUMAN, 1998, p. 156-157)

Em entrevista a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke, publicada na Folha de São Paulo, Bauman (2003) explica que deixou de usar o termo *pós-modernidade* e passou a usar o termo *modernidade líquida* por causa da confusão semântica que confundia a *sociologia pós-moderna* com a *sociologia da pós-modernidade*. Afirma ser um sociólogo da pós-modernidade e não um pós-modernista, justificando que: "No meu vocabulário, 'pós-modernidade' significa uma sociedade (ou, se se preferir, um tipo de condição humana), enquanto que 'pós-modernismo' se refere a uma visão de mundo que pode surgir, mas não necessariamente, da condição pós-moderna." (BAUMAN, 2003, p. 05)

Com o termo *modernidade líquida* expressa o estado de fluidez, de liquidez e, conseqüentemente, a ideia de leveza que caracteriza o presente estágio da era moderna. A noção de fluido indica a ausência de forma, que não fixa o espaço e nem prende o tempo pois,

Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas "por um momento". (BAUMAN, 2001, p. 08)

Diante da objeção de que o processo de liquefação fora uma característica da modernidade, Bauman (2001) argumenta que, quando Marx e Engels (2003) proclamaram no *Manifesto do Partido Comunista* que a modernidade burguesa se fundamentava no derretimento do que era sólido, tratava-se de uma liquefação dos sólidos arcaicos, pré-modernos, que estavam se desintegrando, "[...] e um dos motivos mais fortes por trás da urgência em derretê-los era o desejo de, por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de solidez duradoura, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável." (BAUMAN, 2001, p. 10). Já o atual estágio da modernidade revela uma redistribuição e realocação dos poderes de derretimento, afetando as instituições, as molduras éticas, flexibilizando os padrões, códigos e regras de interação e dependência.

A liquidez afetou a compreensão de emancipação, levando ao abandono da crença de que há um *télos* realizável, uma sociedade perfeita a ser alcançada com a mudança histórica. Igualmente gerou a desregulamentação e privatização dos deveres de cada indivíduo, que corrói e desintegra lentamente a cidadania. A esfera pública, antes vista como poder opressivo, agora precisa ser revitalizada frente a sua colonização pela esfera privada.

A verdadeira libertação requer hoje mais, e não menos, da "esfera pública" e do "poder público". Agora é a esfera pública que precisa desesperadamente de defesa contra o invasor privado - ainda que, paradoxalmente, não para reduzir, mas para viabilizar a liberdade individual. (BAUMAN, 2001, p. 62 - grifos no original)

Mas a própria noção de liberdade individual sofreu mutação. A modernidade caracterizava-se pela determinação e controle da individualidade, perceptível no fordismo enquanto modelo de industrialização, de acumulação e de regulação, que Bauman (2001) denomina de *capitalismo pesado*. No *capitalismo leve*, o controle cede lugar à oportunidade individual; o modelo de autoridade não é mais determinado pelo líder que determina, mas pela figura midiática que seduz; a autoafirmação é buscada no comprar, voltado, não para a satisfação de necessidades, mas de *desejos*, algo mais volátil e efêmero que a necessidade, um

motivo autogerado que não precisa de justificação. "Numa sociedade de consumo, compartilhar a dependência de consumidor - a dependência *universal* das compras - é a condição *sine qua non* de toda liberdade *individual*, acima de tudo da liberdade de ser diferente, de 'ter identidade'." (BAUMAN, 2001, p. 98 - grifos no original)

Surge uma nova compreensão do espaço e do tempo. As cidades, enquanto espaço público, já não são um espaço para a vivência da civilidade; há apenas o "desencontro" entre estranhos. O *shopping center*, templo do consumo, emerge como um "lugar sem lugar", um espaço purificado. O espaço e o tempo, outrora determinados pelos meios de transporte animais, que Bauman (2001) chama de era do *wetware*, eram precisos e inflexíveis. A criação de meios não-animais, capazes de serem controlados, originou a era do *hardware* ou *modernidade pesada*, que foi suplantada pela *modernidade leve*, ou era do *software*, que conduz à irrelevância do espaço, disfarçada de aniquilação do tempo. "No universo de *software* da viagem à velocidade da luz, o espaço pode ser atravessado, literalmente, em 'tempo nenhum'; cancela-se a diferença entre 'longe' e 'aqui'." (BAUMAN, 2001, p. 136 - grifos no original). Essa instantaneidade e dessubstancialização do tempo geram a inconsequência e a incerteza, rejeitando a imortalidade em favor do *carpe diem*¹⁰⁷, afetando a ética. "O advento da instantaneidade conduz a cultura e a ética humanas a um território não-mapeado e inexplorado, onde a maioria dos hábitos aprendidos para lidar com os afazeres da vida perdeu sua utilidade e sentido." (BAUMAN, 2001, p. 149)

A confiança no progresso e na história igualmente foi desregulada e privatizada. E nesse contexto, o trabalho deixou de ser o eixo seguro capaz de envolver projetos pessoais e sociais, assumindo contornos estéticos. Foi separado do projeto de progresso partilhada por toda a humanidade, bem como de ser uma vocação para toda vida. "Despido de seus adereços escatológicos e arrancado de suas raízes metafísicas, o trabalho perdeu a centralidade que se lhe atribuía na galáxia dos valores dominantes na era da modernidade sólida e do capitalismo pesado." (BAUMAN, 2001, p. 160)

O projeto político comunitário, reafirmado na modernidade líquida como reação a fragilidade e transitoriedade dos laços, assume a característica de *cloakroom communities*, ou também *comunidades de carnaval*, tendo como objetivo apenas aliviar temporariamente a solidão cotidiana. Por isso espalham, e não mais condensam, os impulsos de sociabilidade, impedindo a formação de comunidades genuínas, ou seja, duradouras, e assim "[...] contribuem para a perpetuação da solidão que busca desesperadamente redenção nas raras e

¹⁰⁷ Do latim *carpo* (colher, aproveitar) e *die* (dia), significa aproveite o dia, desfrute o momento presente.

intermitentes realizações coletivas orquestradas e harmoniosas." (BAUMAN, 2001, p. 230). Por fim, Bauman reafirma a necessidade de uma Sociologia comprometida com a tarefa de revelar a possibilidade de um novo modo de viver em conjunto, em que a liberdade humana seja utilizada contra as fontes de infelicidade e de miséria.

8.5 Lyotard e a falência dos metarrelatos

A questão da pós-modernidade é abordada por Lyotard no relatório¹⁰⁸ que produzido por ele a pedido do Conselho das Universidades do Québec, discutindo a questão da posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas; posição esta que denomina de pós-moderna. Esta expressão, segundo Lyotard, é utilizada no continente americano por sociólogos e críticos, para designar "[...] o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX." (LYOTARD, 1993, p. xv).

Assume como hipótese de trabalho a afirmação de que o saber muda de estatuto na medida em que as sociedades entram no período chamado de pós-industrial e, as culturas na idade pós-moderna. Isso ocorreu a partir de 1950, com variação entre países e, no interior deles, variando de acordo com as diferentes atividades. Resumindo tal mudança de estatuto, afirma que: "Simplificando ao extremo, considera-se 'pós-moderna' a incredulidade em relação aos metarrelatos." (LYOTARD, 1993, p. xvi). Relaciona o abandono desse dispositivo metanarrativo¹⁰⁹ de legitimação à crise da filosofia metafísica e da instituição universitária a ela ligada.

Parte da afirmação de que o "[...] saber científico é uma espécie de discurso" (LYOTARD, 1993, p. 3), e que esteve sempre ligado e em aberta competição com o saber narrativo. Reconhecendo a mercantilização do saber científico, que o tornou a principal força de produção, coloca em discussão a questão de sua legitimação, pois o saber e o poder tornaram-se duas faces de uma mesma questão: "[...] quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir? O problema do saber na idade da informática é mais do que nunca o problema do governo." (LYOTARD, 1993, p. 14),

¹⁰⁸ O relatório elaborado por Lyotard foi publicado com o título *La contidion postmoderne*. No Brasil, o título foi traduzido por *O pós-moderno*, gerando, pois, uma substantivação do adjetivo pós-moderno proposto no original francês. Algumas traduções recentes retomaram o sentido original, apresentando como título *A condição pós-moderna*.

¹⁰⁹ Metanarrativa é um termo proposto pelo pensamento pós-moderno para designar os amplos esquemas interpretativos da realidade, que não levam em consideração a questão da alteridade e que ofuscam as diferenças, como de gênero, de raça, de idade, etc.

O estatuto do saber gera implicações na representação que a sociedade faz de si. Assim, enquanto a alternativa moderna de compreender a natureza do vínculo social alicerçava-se nos grandes relatos, seja do funcionalismo ou do marxismo, a perspectiva pós-moderna situa o vínculo social nos jogos de linguagem. "Esta 'atomização' do social em flexíveis redes de jogos de linguagem pode parecer bem afastada de uma realidade moderna que se representa antes bloqueada pela artrose burocrática." (LYOTARD, 1993, p. 31)

A própria ciência tornou-se um jogo de linguagem entre outros, e já não pode considerar-se o único saber legítimo. O saber é mais amplo que a ciência e até mesmo que o próprio conhecimento. "O saber não é a ciência, sobretudo em sua forma atual; e esta, longe de poder ocultar o problema de sua legitimidade, não pode deixar de apresentá-lo em toda a sua amplitude, que não é menos sociopolítica que epistemológica." (LYOTARD, 1993, p. 35). Enquanto o saber narrativo encontra sua legitimação no próprio mundo real do qual emerge, o saber científico "[...] não pode saber e fazer saber que ele é o verdadeiro saber sem recorrer ao outro saber, o relato, que é para ele o não-saber, sem o que é obrigado a se pressupor a si mesmo e cai assim no que ele condena, a petição de princípio, o preconceito." (LYOTARD, 1993, p. 53).

Tal pretensão de superioridade do saber científico encontrara seu fundamento em duas versões do relato legitimador: uma mais política e outra mais filosófica. A primeira, derivada da Revolução Francesa, legitimava a partir da humanidade, vista como sujeito universal. A segunda, oriunda do idealismo alemão, entendia como sujeito do saber o espírito especulativo. Ao afirmar que tais relatos perderam a capacidade de legitimação, Lyotard (1993) decreta a falência dos metarrelatos:

Na sociedade e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato de emancipação. (LYOTARD, 1993, p. 69).

Recorrendo a Wittgenstein, afirma que a ciência joga seu próprio jogo e por isso não pode legitimar outros jogos de linguagem. A necessidade de legitimação gera um processo de deslegitimação, devido ao desgaste interno do princípio de legitimação do saber. Isso traz implicações para a compreensão do sujeito e da sociedade, pois em meio a "[...] disseminação dos jogos de linguagem, é o próprio sujeito social que parece dissolver-se. O vínculo social é de linguagem (*langagier*), mas ele não é constituído de uma única fibra." (LYOTARD, 1993, p. 73 - grifo no original).

A legitimação do discurso científico deixa de ser controlada pela questão da verdade e passa a ser determinada pelo desempenho, o qual vai estar diretamente ligado ao poder. “O poder legitima a ciência e o direito por sua eficiência, e esta por aqueles. Ele se autolegitima como parece fazê-lo um sistema regulado sobre a otimização de suas *performances*” (LYOTARD, 1993, p. 84). Entretanto, a ideia de *performance* implica a noção de sistema com estabilidade firme, alicerçada sobre o princípio de relação sempre calculável. Isso exige, por sua vez, uma realidade estável e determinável, o que já não é possível com a mecânica quântica e a física atômica, restando apenas, ilhas de determinismo. Reconhecendo a insustentabilidade desse modelo de legitimação, assume o modelo da diferença, compreendido como paralogia:

Interessando-se pelos indecíveis, nos limites da precisão do controle, pelos quanta, pelos conflitos de informação não completa, pelos ‘fracta’, pelas catástrofes, pelos paradoxos paradigmáticos, a ciência pós-moderna torna a teoria de sua própria evolução descontínua, catastrófica, não retificável, paradoxal. Muda o sentido da palavra saber e diz como esta mudança pode se fazer. Produz, não o conhecido, mas o desconhecido. (LYOTARD, 1993, p. 107- 108)

Descarta definitivamente o recurso aos grandes relatos para validar o discurso científico pós-moderno e, considerando como insuficiente o princípio do consenso, tanto na forma proposta por Habermas como por Luhmann, o que resta é a heterogeneidade das regras nos jogos de linguagem e a busca do dissentimento. Isso acaba favorecendo o contrato temporário, o qual é favorecido pelo sistema devido a sua grande flexibilidade, baixo custo e pela efervescência de motivações que o acompanham. Reconhece entretanto, que a tendência ao contrato temporário é equívoca, pois,

[...] ela não pertence à exclusiva finalidade do sistema mas esta a tolera, e ela evidencia um seu seio uma outra finalidade, a do conhecimento dos jogos de linguagem como tais e da decisão de assumir a responsabilidade de suas regras e de seus efeitos, sendo o principal destes o que valida a adoção destas, a pesquisa da paralogia. (LYOTARD, 1993, p. 119)

Partindo da convicção de que “[...] o traço surpreendente do saber pós-moderno é a imanência a si mesmo, mas explícita, do discurso sobre as regras que o legitimam.” (LYOTARD, 1993, p. 100), rejeita a redução do saber científico ao interesse pragmático no sistema produtivo e comercial, na busca do desempenho lucrativo. A partir da paralogia, propõe o reconhecimento das anomalias como possibilidade de elaboração de novos

conceitos. Desse modo, estimula a abertura do saber ao aspecto da criatividade, sendo capaz de acolher as diferenças, e em meio ao crescente fluxo de informações, permitir o reconhecimento do que é relevante.

8.6 A modernidade como projeto inacabado

A postura de Habermas sobre esta temática é peculiar, pois compreende a modernidade como um “projeto inacabado”¹¹⁰, sugerindo que é preciso “[...] aprender com os desacertos que acompanham o projeto da modernidade, com os erros dos ambiciosos programas de superação, ao invés de dar por perdidos a própria modernidade e seu projeto” (HABERMAS, 1992, p. 118)

Abordando a inclusão da arquitetura na Bienal de Veneza, Habermas (1992) critica a postura dos expositores por terem sacrificado o espírito da modernidade, em favor do que denomina de “[...] uma tendência emocional, que penetrou em todos os âmbitos da vida intelectual, originando teorias do pós-iluminismo, da pós-modernidade, da pós-história, enfim, um novo conservadorismo.” (HABERMAS, 1992, p. 99-100)

A modernidade estética, com sua proposta de nova consciência do tempo e seu anarquismo perante a história, envelheceu. O neoconservadorismo que surge em seu lugar, atribui-lhe as consequências da modernização capitalista da economia e da sociedade, mas é incapaz de perceber as causas desse envelhecimento, ou seja, o processo determinado pelas metas de crescimento econômico que interferem na organização da vida na estrutura comunicativa. Essas aporias produzidas pela modernidade cultural são evocadas para legitimar posturas que “[...] ou proclamam uma pós-modernidade (*Nachmoderne*), ou recomendam a volta à pré-modernidade (*Vormoderne*), ou rejeitam radicalmente a modernidade.” (HABERMAS, 1992, p. 100 - grifos no original)

O projeto da modernidade, segundo Habermas, fora formulado pelos filósofos iluministas do séc. XVIII, e consiste em

[...] desenvolver imperturbavelmente, em suas respectivas especificidades, as ciências objetivantes, os fundamentos universalistas da moral e do direito, e a arte autônoma, mas ao mesmo tempo consiste também em liberar os potenciais cognitivos assim acumulados de suas elevadas formas esotéricas, aproveitando-os para a prática, ou seja, para uma configuração racional das relações de vida.” (HABERMAS, 1992, p. 110)

¹¹⁰ Habermas apresentou esse argumento na palestra *Modernidade, um projeto inacabado* proferida aos 11 de setembro de 1980, por ocasião da entrega do Prêmio Adorno, da cidade de Frankfurt.

Desapareceu o otimismo iluminista no poder das ciências em controlar as forças da natureza e promover o progresso, a justiça e a felicidade e, no século XX, dividiram-se as opiniões entre os que ainda acreditam nos ideais iluministas, por mais abalados que estejam, e aqueles que consideram ultrapassado o projeto da modernidade. Na análise de Habermas, "[...] o projeto da modernidade se acha fragmentado mesmo entre os filósofos, que hoje constituem uma espécie de *retaguarda do Iluminismo*." (HABERMAS, 1992, p. 111 - grifos no original)

Com o objetivo de aprimorar a modernidade e seu projeto e não abandoná-lo, Habermas entrevê na experiência estética de apropriação da cultura dos especialistas a partir da perspectiva do mundo da vida, a possibilidade de que também a ciência e a moral sejam um saber voltado para a ação, sob nova orientação econômica e política.

Um reatamento diferenciado entre a cultura moderna e uma prática do dia-a-dia dependente de legados vitais, mas empobrecida pelo mero tradicionalismo, certamente só será alcançada se *também* a modernização social puder ser dirigida por *outras* vias não-capitalistas, se o mundo da vida puder desenvolver por si instituições limitadas pela própria dinâmica dos sistemas de ação econômico e administrativo. (HABERMAS, 1992, p. 120 - grifos no original)

As dificuldades em realizar tal proposta, aliadas à desilusão diante do fracasso de programas de falta superação da Arte e da Filosofia e diante das aporias da modernidade cultural favoreceu o florescimento de correntes críticas à modernidade. Habermas distingue três correntes conservadoras: os jovens conservadores, que se apropriam do desvelamento da subjetividade descentrada e livre de toda forma de restrição, atitude tipicamente moderna, para fundar um irreconciliável antimodernismo. Transferindo para o arcaico as forças da imaginação e da afetividade, opõem "[...] maniqueístamente à razão instrumental um princípio ainda apenas acessível à evocação, princípio que pode ser a vontade de potência ou a soberania, o ser ou uma força dionisíaca do poético." (HABERMAS, 1992, p. 121). Desse grupo fazem parte George Bataille, Foucault, Derrida, todos sob influência do pensamento de Nietzsche.

O grupo dos antigos conservadores não acolhe a modernidade cultural, acompanhando com desconfiança a degradação da razão, bem como a moderna compreensão do mundo e sua racionalidade, propondo uma volta a posições anteriores à modernidade. Nesse grupo, do qual participam Leo Strauss, Hans Jonas e Robert Spaemann, desfruta de certo sucesso o neoaristotelismo voltado para a questão ecológica. Finalmente os neoconservadores manifestam

um comportamento mais afirmativo em relação às conquistas da modernidade, reconhecendo o desenvolvimento científico que impulsiona o progresso técnico, o desenvolvimento capitalista e a administração racional, mas defendem a desativação dos conteúdos críticos da modernidade cultural. Entre suas teses figuram a afirmação de que a ciência perdeu a importância para o mundo da vida, a defesa da separação entre política e as exigências de caráter prático-moral, e a concepção da arte como pura imanência, sem conteúdo utópico e encerrada no âmbito privado. Entre estes estão Wittgenstein - em sua primeira fase -, Carl Schmitt e Gottfried Benn.

A discussão de Habermas sobre a modernidade e a pós-modernidade é retomada em 1984, com a publicação de *O discurso filosófico da modernidade*. Citando o artigo de 1980, justifica que continua o debate deste tema "controvertido e multifacetado" porque seus "[...] aspectos filosóficos têm penetrado mais fortemente na consciência pública, nas esteira da recepção do neo-estruturalismo francês - assim como o *slogan* pós-modernidade, na sequência de um publicação de F. Lyotard." (HABERMAS, 2002, p. 1 - grifo no original).

Segundo Habermas (2002), a abordagem proposta por Weber sobre a modernidade foi reelaborada com os instrumentos do funcionalismo sociológico, a partir da década de 1950, fazendo surgir o conceito de "modernização". Tal teoria da modernização impõe uma abstração sobre o conceito weberiano de "modernidade", para utilizá-lo como um padrão de processos de desenvolvimento social em geral. Para tal, separa a modernidade de suas raízes históricas e sociais e rompe a relação interna entre a modernidade e o racionalismo ocidental. Isso explica o fato de muitos cientistas sociais assumirem a expressão pós-moderno, pois sem considerar a relação entre o conceito de modernidade e a sua autocompreensão, obtida no horizonte da razão ocidental, podem-se compreender os processos de modernização como que prosseguindo de forma automática. Assim, afirma-se o aniquilamento das premissas do *Aufklärung*¹¹¹, permanecendo apenas suas consequências. Habermas (2002) denomina essa postura defendida pelos pós-modernos, de separação entre modernidade e racionalidade, como sendo uma *despedida neoconservadora da modernidade*, que se refere, "[...] não à dinâmica desenfreada da modernização social, mas sim à superfície de uma autocompreensão cultural da modernidade aparentemente ultrapassada." (HABERMAS, 2002, p. 7)

Outra forma política sob a qual se apresenta a teoria da pós-modernidade é denominada de *anarquista*. Junto com a *conservadora*, também defende o fim do

¹¹¹ O termo alemão *Aufklärung* tem diferentes traduções: Iluminismo, Filosofia das Luzes, ilustração, esclarecimento. Comumente é traduzido por *Iluminismo* quando se refere ao movimento histórico cultural que predominou no séc. XVIII na Europa, especialmente na França. Usa-se o termo *esclarecimento* para designar o processo mais amplo, de emancipação individual e social por meio da razão.

esclarecimento, supera a tradição da razão e afirma a chamada pós-história. Mas, diferentemente da conservadora, a anarquista recusa a modernidade com um todo, rejeitando todo o arcabouço conceitual que sustenta o racionalismo ocidental e postulando o julgamento da razão, a qual "[...] é desmascarada como subjetividade subjugadora e, ao mesmo tempo, subjugada, como vontade de dominação instrumental." (HABERMAS, 2002, p. 7)

Embora distintas, ambas as versões sobre a pós-modernidade se distanciam do horizonte conceitual sobre o qual se formou a autocompreensão da modernidade europeia, rejeitando-o como ultrapassado. Habermas (2002), entretanto, postula que as proposições pós-modernas permanecem atreladas aos pressupostos de autocompreensão da modernidade, e as afirmações que visam superá-la permanecem reduzidas a uma mera rebeldia contra ela. Ou ainda, pode ser que "[...] estejam simplesmente encobrendo com o pós-esclarecimento sua cumplicidade com uma venerável tradição do contra-esclarecimento" (HABERMAS, 2002, p. 8)

Afirma que o discurso da modernidade inaugurado por Hegel com o tema da *certificação autocrítica da modernidade*, o qual alterou o caráter da filosofia, decretando o seu fim, foi somente realizado por seus seguidores. "Hegel inaugurou o discurso da modernidade; só os jovens hegelianos estabeleceram-no de maneira duradoura. A saber, eles libertaram do fardo do conceito hegeliano de razão a ideia de uma crítica criadora da modernidade nutrindo-se do próprio espírito da modernidade." (HABERMAS, 2002, p. 76). Por sua vez, Nietzsche altera totalmente o discurso da modernidade, rompendo o seu invólucro racional, ao renunciar a tarefa de revisar o conceito de razão. Rejeitando a dialética do esclarecimento, Nietzsche empreende um nivelamento surpreendente, negando à razão a capacidade de síntese cultural. "A modernidade perde sua posição privilegiada; constitui apenas a última época de uma longínqua história da racionalização, iniciada com a dissolução da vida arcaica e a destruição do mito." (HABERMAS, 2002, p. 126).

A crítica à racionalidade moderna iniciada com Nietzsche foi levada ao extremo por Heidegger, que, resgatando a ontologia, sob a forma de hermenêutica existencial, rompeu com o primado da gnosiologia. Habermas (2002) porém, entende que tal crítica corresponde à uma razão fechada em si mesma, centrada na autoafirmação e na autoafirmação da subjetividade. "Só a razão reduzida à faculdade subjetiva do entendimento e à atividade com respeito a fins corresponde à imagem de uma razão *exclusiva* que, quanto mais se eleva triunfal, mais se desenraiza de si mesma, até por fim cair murcha ante a potência de sua origem heterogênea e oculta." (HABERMAS, 2002, p. 425).

Diante desse esgotamento do discurso da modernidade, Habermas (2002) propõe retomá-lo sob outro prisma, com sua teoria da ação comunicativa. "O que está esgotado é o

paradigma da filosofia da consciência. Se procedermos assim, certamente devem se dissolver os sintomas de esgotamento na passagem para o paradigma do entendimento recíproco." (HABERMAS, 2002, p. 414).

Enquanto herdeiro da Escola de Frankfurt, especialmente de Adorno e Benjamin, Habermas conserva seu espírito crítico, revelando como o processo de racionalização próprio da modernidade favoreceu a desintegração da sociedade tradicional e a formação de subsistemas (político, econômico, cultural, e especialmente, o "mundo da vida"). Diante da interferência dos subsistemas político e econômico sobre o "mundo da vida" e visando garantir a autonomia deste, Habermas (2002) propõe uma racionalidade comunicativa. Sendo os problemas práticos do "mundo da vida" não redutíveis ao âmbito científico ou técnico, são orientados pelos princípios da *ação comunicativa*.

A *razão comunicativa* por ele proposta distingue-se da razão centrada no sujeito. Esta tem como critérios a verdade e o êxito, os quais regulam as relações do sujeito que conhece e age teleologicamente em relação ao mundo de objetos ou estado de coisas possíveis. Já a razão comunicativa "[...] encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justiça normativa, veracidade subjetiva e adequação estética." (HABERMAS, 2002, p. 437).

A partir dessa racionalização prática, determinada por um paradigma linguístico, Habermas (2002) entende repropor o projeto da modernidade, no qual o caráter abstrato da razão é substituído pelo entendimento recíproco. "A mudança de paradigma da razão centrada no sujeito pela razão comunicativa também pode encorajar a retomar mais uma vez aquele contradiscurso imanente à modernidade desde o princípio." (HABERMAS, 2002, p. 430).

Para Habermas (2002) o projeto da modernidade, com uma característica crítica e transformadora, apesar de suas contradições históricas, é o único que ainda pode ser assumido. A rejeição desse projeto conduz a duas posturas ainda mais deficitárias: a adoção de forma conservadora e acrítica do projeto do capitalismo ou a rejeição da razão e o consequente abandono do ideal moderno de construção de uma sociedade emancipada.

8.7 O perspectivismo de Nietzsche e a fragmentação pós-moderna

A filosofia de Nietzsche pode ser considerada um fundamento teórico das abordagens sobre a pós-modernidade. A princípio pode parecer contraditório apresentar um fundamento teórico para a pós-modernidade, já que esta se caracteriza pela rejeição a todo metarrelato. Entretanto, a maioria das discussões sobre o fenômeno da pós-modernidade, especialmente no

pensamento de filósofos contemporâneos, como Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari, há a recorrência ao pensamento nietzschiano para fundamentar suas afirmações. Em vista disso, apresentaremos, dentro da "filosofia do martelo", a afirmação do perspectivismo.

8.7.1 Enfoques sobre o pensamento nietzschiano

Nietzsche é um pensador complexo, seja pelo seu pensamento, seja pelo seu estilo de redação. Suas obras são o resultado de seu itinerário intelectual, e não apenas a exposição de seu pensamento. Seu estilo de redação, utilizando principalmente aforismos, rompe com a forma tradicional do discurso filosófico. Seu pensamento é comumente conhecido como "filosofia do martelo", como ele mesmo o apresentou no subtítulo da obra *Crepúsculo dos ídolos*. Embora tenha passado despercebido em sua época, o pensamento nietzschiano recebeu diferentes interpretações posteriores, vinculando-o politicamente tanto às posições de direita quanto de esquerda, e muitos discutem se seu pensamento é filosofia ou apenas literatura. "Alguns fazem dele o precursor do nazismo, outros, o crítico da ideologia, no sentido marxista da palavra. Há os que o consideram um cristão ressentido e os que veem nele o inspirador da psicanálise. Há os que o tomam por defensor do irracionalismo e os que o encaram como o fundador de uma nova seita, o guru dos tempos modernos." (MARTON, 1983, p. 9)

O pensamento de Nietzsche tem por objetivo primeiro realizar a crítica da cultura, a crítica dos valores, especialmente com relação ao sofrimento e ao sentido da vida humana. Ao elaborar tal crítica, faz oposição a todas as religiões que negam o mundo presente em vista de um mundo transcendente, de modo específico dirige sua crítica ao cristianismo e aos seus valores morais. Sua crítica ao transcendente acaba por incluir também à própria filosofia e à sua pretensão metafísica de determinar definitivamente a verdade.

A compreensão do pensamento nietzschiano segue diferentes propostas de sistematização. Alguns comentadores compreendem-no a partir da ordem de publicação das obras, como faz Marton (1983). Já Lefranc (2005) considera um contrassenso ao próprio pensamento de Nietzsche compreendê-lo de forma progressiva a partir da publicação de suas obras, e defende que deve ser compreendido em conjunto a partir de quatro grandes temas: o imoralismo, a super-humanidade, o dionisismo e o eterno retorno. Nesta exposição, daremos ênfase à postura assumida por Nietzsche com relação ao conhecimento e à verdade, bem como suas considerações sobre a metafísica e a ciência.

8.7.2 A crítica ao homem teórico socrático

A questão dos limites ao desejo da verdade já aparece em sua primeira obra, *A origem da tragédia*¹¹², de 1871, quando Nietzsche faz uma veemente crítica ao pensamento socrático porque, a partir dele, a tragédia grega cedeu lugar ao espírito filosófico e o homem trágico foi substituído pelo homem teórico.

Se o artista, com efeito, a cada manifestação da verdade responde com olhos fechados, porque prefere contemplar o aspecto ainda obscuro da realidade, o homem teórico regozija-se com o espetáculo da obscuridade vencida, e tem a sua máxima alegria ao ver o processo pelo qual cada descobrimento se realiza com as suas próprias forças. (NIETZSCHE, 1982, p. 112).

Critica Sócrates, o qual considera como sendo o "mistagogo da ciência", por ter imposto o primado do saber teórico sobre toda forma de saber e iniciado um processo de avidez desse saber, perseguido por todas as escolas filosóficas que se sucederam, impondo-se como o único saber verdadeiro do homem inteligente. Considera essa pretensão, uma ilusão metafísica, fundamentada na "[...] convicção inabalável de que o pensamento, pelo fio da Ariadna da causalidade, poderá penetrar até aos abismos profundos do Ser, de que o pensamento poderá não só conhecer mas também *corrigir* a existência." (NIETZSCHE, 1982, p. 113 - grifo no original).

O racionalismo imposto a partir de Sócrates, gerou um otimismo teórico que atribui ao conhecimento à crença na possibilidade de aprofundar a natureza das coisas e, conseqüentemente, considera o erro um mal absoluto. Assim a busca das causas primeiras e a distinção entre a aparência e o verdadeiro conhecimento tornou-se a tarefa mais nobre da humanidade. A ciência, enquanto forma moderna desse otimismo teórico, apesar de sua pretensão à totalidade do conhecimento, encontra seu próprio limite e deve curvar-se ao conhecimento trágico, alcançado somente através da arte.

Então é que a ciência, estimulada pela sua poderosa ilusão, progride irresistivelmente até aos seus limites, contra os quais se quebra e desfaz o seu otimismo latente e inerente à essência da lógica. Porque a periferia do círculo da ciência é composta de uma infinidade de pontos, e ainda que seja impossível conceber como é que todo o círculo poderia ser medido, o homem superior e inteligente, antes de chegar a meio da vida, fatalmente que atinge certos pontos da periferia, onde fica interdito perante o inexplicável. Quando, chegado a este extremo limite, vê, cheio de espanto, que a lógica

¹¹² Nesta obra, Nietzsche revisita a tragédia grega em busca do espírito dionisíaco, o qual, diferentemente do espírito apolíneo, caracteriza-se pela intensidade de emoção.

também toma a forma curvilínea desses limites, e se enrola a si própria, como a serpente que morde a própria cauda - tem a visão de uma nova forma de conhecimento, o *conhecimento trágico*, de que não pode suportar o aspecto, se não tiver o socorro e a proteção da arte. (NIETZSCHE, 1982, p. 115 - grifos no original).

8.7.3 Crítica à pretensão da verdade

Em sua obra *Sobre a verdade e a mentira em sentido extra-moral*, de 1873, Nietzsche assume uma postura quase cética em relação ao conhecimento, no qual a verdade assume a função de uma fábula. Considerando-o como uma ilusão e um ato extremamente pretensioso da raça humana, por querer transcender sua própria natureza.

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da "história universal": mas também foi somente um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro, e os animais inteligentes tiveram que morrer. - Assim poderia alguém inventar uma fábula e nem por isso teria ilustrado suficientemente quão lamentável, quão fantasmagórico e fugaz, quão sem finalidade e gratuito fica o conhecimento humano dentro da natureza. (NIETZSCHE, 1974a, p. 45)

Em seu estado natural o homem usa do intelecto em vista da própria conservação, num ato meramente individual e tendo como objetivo unicamente a representação do mundo a sua volta. Mas, como deseja viver socialmente, o homem necessita estabelecer um acordo de paz, que supere a guerra de todos contra todos. Surge assim o impulso à verdade, sendo esta determinada como aquilo que é agradável e conserva a vida e, por consequência, a oposição entre verdade e mentira. "Agora, com efeito, é fixado aquilo que doravante deve ser 'verdade', isto é, é descoberta uma designação uniformemente válida e obrigatória das coisas, e a legislação da linguagem dá também as primeiras leis da verdade: pois surge aqui pela primeira vez o contraste entre verdade e mentira." (NIETZSCHE, 1974a, p. 46)

Da mesma forma, a linguagem é uma convenção e não a adequação objetiva de todas as realidades. A palavra não é a representação da essência das coisas, mas apenas a representação de um estímulo nervoso em forma de som. É pois, o auge de um processo metafórico audacioso que inclui a transformação da excitação nervosa em ideia mental e em seguida, desta em som articulado. "Um estímulo nervoso, primeiramente transposto em uma imagem! Primeira metáfora. A imagem, por sua vez, modelada em um som! Segunda metáfora." (NIETZSCHE, 1974a, p. 47). Considera arbitrária essa transposição, pois a

sensação interna e o som exteriorizado são dois âmbitos totalmente diferentes, "[...] portanto, não é logicamente que ocorre a gênese da linguagem, e o material inteiro, no qual e com o qual mais tarde o homem da verdade, o pesquisador, o filósofo trabalha e constrói, provém, se não de Cucolândia das Nuvens, em todo caso não da essência das coisas." (NIETZSCHE, 1974a, p. 48).

Outra deformação ocorre com relação à função da palavra, que deturpa a relação inicial entre ela e o referente, pois sendo inicialmente expressão de uma sensação subjetiva, torna-se objetiva ao referir-se a algo exterior. É pois, uma relação antropomórfica, e não é resultado da apreensão da essência das coisas. Disso resulta que a verdade nada mais é que:

Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas. ." (NIETZSCHE, 1974a, p. 48).

8.7.4 A função fisiológica do conhecimento

Rejeitando toda forma de transcendência, inclusive a metafísica, e a partir da determinação absoluta da vontade de poder, Nietzsche, direciona o conhecimento para a dimensão fisiológica, compreende-o do ponto de vista da necessidade de preservação da vida. A questão da verdade ou da falsidade de um determinado conhecimento deixa de ser considerada e cede espaço para sua utilidade na preservação da vida. A verdade deixa de ser algo transcendente a ser alcançado, passando a ser determinada em vista da capacidade de contribuir para a sobrevivência humana. Dessa forma, "A falsidade de um juízo ainda não é para nós nenhuma objeção contra esse juízo: é nisso, talvez, que nossa língua nova soa mais estrangeira. A pergunta é até que ponto é propiciador da vida, conservador da vida, conservador da espécie, talvez mesmo aprimorador da espécie." (NIETZSCHE, 1974c, p. 270)

A partir desse enfoque fisiológico, afirma que o intelecto durante séculos não criou nada além de erros, muitos dos quais foram úteis à conservação da espécie. Muitos desses erros, como a noção de igualdade, a concordância entre aparência e ser, a bondade em si, tornaram-se patrimônio da espécie. Desse modo, afirma Nietzsche que, "[...] a força do

conhecimento não reside no seu grau de verdade, mas no seu grau de antiguidade, no seu grau de incorporação, no seu caráter de condição vital." (NIETZSCHE, 2004, p. 107). Até mesmo a lógica tem sua procedência explicada a partir da dimensão fisiológica, permanecendo como verdadeira a forma que se revelara mais eficaz na busca de alimento e para superar os inimigos.

O modo como se sucedem pensamentos e deduções lógicas, no nosso cérebro atual, corresponde a um processo e a uma luta de instintos que são, em si, realmente ilógicos e injustos; normalmente percebemos apenas o resultado dessa luta: esse antigo mecanismo funciona sobre nós, hoje, rápida e secretamente. (NIETZSCHE, 2004, p. 109)

Compreendendo o conhecimento como o simples ato de tornar habitual o que era estranho, deixa de considerar como fundamental a oposição clássica delimitada pela gnosiologia entre o sujeito e o objeto e tampouco a oposição entre a coisa em si e o fenômeno. E mais ainda, chega a afirmar que nem fisiologicamente é possível delimitar a origem e a possibilidade do conhecimento.

Falta-nos, na verdade, um órgão para o conhecer, para discernir a "verdade": nós "sabemos" (ou acreditamos, imaginamos) até ao ponto em que pode ser útil ao rebanho humano, à espécie. Mesmo a própria "utilidade" de que se fala a este propósito não passa, enfim, de uma crença, de um produto da nossa imaginação e, talvez, da mais fatal estupidez, da qual um dia, certamente, iremos perecer. (NIETZSCHE, 2004, p. 196)

8.7.5 Ciência: libertadora e falaciosa

Nietzsche reconhece a importância da Ciência na medida em que ela ajudou a combater as crenças, especialmente a religião e as superstições. Não apenas os medos supersticiosos e religiosos, como de anjos, pecado hereditário e vida eterna, mas também as convicções, ou seja, toda crença de possuir uma verdade incondicionada. As convicções se opõem ao espírito científico na medida em que a "[...] crença pressupõe, portanto, que há verdades incondicionadas; do mesmo modo, que foram encontrados aqueles métodos perfeitos para chegar a elas; enfim, que todo aquele que tem convicções se serve desses métodos perfeitos." (NIETZSCHE, 1974b, p. 117)

Entretanto, critica a Ciência porque, apesar de ter-se desvencilhado de diferentes crenças, não foi capaz de libertar-se da herança metafísica da crença na verdade. A própria

ciência fundamenta-se em uma nova convicção, a da verdade absoluta. "Pode-se ver por ali que a própria ciência assenta em uma crença." (NIETZSCHE, 2004, p. 183), não existindo pois, ciência sem pressupostos. Depois da separação entre Filosofia e Ciência, esta assumiu a posição de ser a única interpretação verdadeira do mundo, rejeitando qualquer outra forma de apreensão da realidade. E ainda mais, na medida em que se tornou uma crença, a própria ciência abandonou o mundo real em vista de uma idealidade.

Sem dúvida alguma quem quer o verdadeiro, no sentido intrépido e supremo que pressupõe a fé na ciência, afirma por essa própria vontade um outro mundo sem ser o da vida, da natureza e da história; e até na medida em que afirmasse "outro mundo", não negará necessariamente ao mesmo tempo o seu antípoda: este mundo, o nosso? (NIETZSCHE, 2004, p. 184)

Nietzsche faz severa crítica ao procedimento científico, que a partir de uma compreensão mecanicista da realidade, desintegra o mundo em fenômenos, isolando-os racionalmente. "Um mundo essencialmente mecânico haveria de ser um mundo essencialmente sem sentido". (NIETZSCHE, 2004, p. 221). Para ele, uma concepção científica que justifique pesquisas nas quais "[...] só valha uma interpretação do mundo que não permita senão contar, calcular, pesar, ver e tocar é despropósito e ingenuidade quando não é demência ou idiotia." (NIETZSCHE, 2004, p. 221). Essa crítica à visão mecânica da realidade, é fundamentada na rejeição que Nietzsche faz do propósito da ciência de estabelecer relações causais entre os fenômenos, a partir da regularidade de sua ocorrência. Em conformidade com a crítica que já fizera Hume à noção de causalidade, afirma não passar de acontecimento fortuito aquilo que a ciência estabelece como sendo relações causais necessárias.

Causa e efeito: trata-se de uma dualidade que certamente nunca existirá; temos diante de nós, na verdade, um *continuum* de que isolamos algumas partes; da mesma forma que, do movimento, nunca percebemos mais do que pontos isolados, não o vemos, concluímos pela sua existência. A rapidez com que se fazem notar certos efeitos induz-nos um erro; mas essa rapidez só existe para nós. Nesse segundo de rapidez há um infindável número de fenômenos que nos escapam. Uma inteligência que visse causa e efeito como *continuum* e não à nossa maneira, como um arbitrário retalhamento e divisão, que enxergasse o fluxo dos acontecimentos, repudiaria a ideia de causa e efeito e recusaria qualquer condicionalidade. (NIETZSCHE, 2004, p. 110 - grifos no original).

Com a supressão do conceito de causa e efeito, Nietzsche (2004) não apenas direciona sua crítica à metafísica, da qual a causalidade é um ponto fundamental, mas igualmente sobre

a concepção científica de que a natureza pode ser considerada inteligível, sendo possível estabelecer uma equivalência entre o pensamento humano e a estrutura que a configura, pois a afirmação de relações causais regulares permite fazer previsões, o que leva a afirmação de que existem leis naturais. Entretanto, apesar de rejeitar a concepção mecanicista, também critica a concepção finalista da natureza, por seu fundamento metafísico. "O 'objetivo' e o 'fim' não são, comumente, mais do que puros pretextos decorativos que a vaidade, improvisa para si depois do caso realizado para se cegar, não querendo que se diga que o barco seguiu a corrente para que o acaso o empurrou?" (NIETZSCHE, 2004, p. 207-208)

A crítica à Ciência adquire também contornos morais quando Nietzsche (2009) traça um paralelo entre o ideal ascético e a Ciência, afirmando que esta não pode ser apresentada como sendo antagônica àquele. A Ciência, apesar de não ser criadora de valores, tampouco se fundamenta em si mesmo. Antes, necessita de um ideal de valor, de uma potência criadora de valores que garanta a veracidade de suas afirmações. Considera a Ciência moderna como responsável por provocar a vontade de *autoapequenamento* do homem, bem ao contrário da proposta de emancipação iluminista. E a causa disso está no fato da Ciência ter se tornado a maior e melhor aliada do ideal ascético, provocando um certo empobrecimento da vida, com as seguintes características: "[...] as emoções tornadas frias, o ritmo tornado lento, a dialética no lugar do instinto, a *seriedade* impressa nos rostos e nos gestos (a seriedade, essa inconfundível marca do metabolismo mais trabalhoso, da vida que luta, que funciona com mais dificuldade). (NIETZSCHE, 2009, p. 132)

De modo geral, Nietzsche (2004) aponta, a partir do pensamento de Newton, Voltaire e Spinoza, três equívocos sobre os quais o ideal do conhecimento científico se fundamentou e se desenvolveu: o propósito de compreender a Deus através da determinação das leis da natureza, uma compreensão de conhecimento com fundamentação moral, que associava o domínio da verdade com a conquista da felicidade, e a concepção ingênua de que o conhecimento científico seria utilizado somente em vista do bem comum.

A ciência foi impulsionada no decurso dos últimos séculos, em parte porque se via nela o instrumento que melhor permitiria compreender a bondade e a sabedoria de Deus - e era esse o motivo principal na alma dos grandes ingleses, como Newton. Quer porque se acreditava na utilidade absoluta do conhecimento, principalmente na íntima união da mora, da ciência e da felicidade - motivo principal na alma dos grandes franceses, como Voltaire. Quer porque se pensava possuir e amar na ciência algo desinteressado, inofensivo, que se bastava a si próprio e com a qual os mais instintos do homem nada tinham de participação - motivo principal na alma de Spinoza que se sentia divino como homem do conhecimento. Desta forma temos, portanto, três razões: três erros. (NIETZSCHE, 2004, p. 61)

8.7.6 O perspectivismo em Nietzsche

A indicação do conhecimento perspectivo, ou perspectivismo, no pensamento nietzschiano se encontra no contexto de discussão sobre a consciência. Para Nietzsche (2004) a questão do *ter-consciência*, ou melhor, do *tomar-consciência-de-si* somente aparece quando se questiona sua real necessidade, pois a maior parte da vida transcorre sem que haja esse espelhamento, esse olhar para si mesmo. A consciência surgiu a partir da necessidade da comunicação entre os homens e se desenvolveu na mesma proporção em que o grau de utilidade dessa comunicação aumentou. Assim, afirma que a "[...] consciência é apenas uma rede de comunicação entre homens; foi nesta única qualidade que se viu forçada a desenvolver-se: o homem que vivia solitário, como animal de presa, poderia ter passado sem ela." (NIETZSCHE, 2004, p. 195)

Em momento algum a consciência fez parte da existência individual do ser humano, mas foi consequência da vida em comunidade, e seu desenvolvimento ocorreu em vista da utilidade ao aprimoramento da vida comum. O desejo de cada indivíduo de perceber a si mesmo, de tomar consciência de si na busca do *conhece-te a ti mesmo*, somente é realizado no rebanho do qual faz parte, por meio da linguagem imposta pelo todo. As ações são sempre individuais, mas parecem não sê-las na medida em que são traduzidas pela consciência na linguagem comum. E nesse movimento de tornar comum o que é sempre individual é que se manifesta o que Nietzsche considera o perspectivo, denominando de fenomenalismo.

Este é o verdadeiro fenomenalismo, o perspectivo, tal como eu o compreendo: a natureza da consciência animal faz com que o mundo de que podemos nos tornar conscientes, não passe de um mundo de superfícies e de signos, um mundo generalizado, vulgarizado; e que, conseqüentemente, tudo o que se torna consciente se torna por isso mesmo superficial, reduzido, relativamente estúpido, torna-se uma coisa geral, um signo, um número de rebanho, e que qualquer tomada de consciência provoca uma decisiva corrupção do seu objeto, uma grande falsificação, uma superficialização, uma generalização. (NIETZSCHE, 2004, p. 196)

A afirmação do perspectivismo faz com que Nietzsche (2004) leve as últimas consequências as tendências já presentes na modernidade, de ruptura total com o realismo, seja na versão Metafísica clássica, de Platão e Aristóteles, seja na proposta substancialista moderna.¹¹³ O objeto em si mesmo, com suas características essenciais, não pode ser

¹¹³ De modo especial a teoria das mônadas de Leibniz, que se propõe a conciliar a *philosophia perennis* e a *philosophi novi*, reformulando a noção de formas substanciais.

apreendido de forma definitiva e numa única ação gnosiológica, mas agora está aberto a infinitas interpretações possíveis. "O mundo, para nós, voltou a tornar-se infinito, no sentido em que não lhe podemos recusar a possibilidade de se prestar a uma infinidade de interpretações." (NIETZSCHE, 2004, p. 222)

Em sua investigação genealógica sobre os valores, Nietzsche (2009) revela o paralelismo entre o ideal da Filosofia e o ideal ascético, pois ambos compartilham a mesma atitude de negação do mundo, de hostilidade à vida, de descrença e desvalorização dos sentidos. Da mesma forma como a afirmação da vida exige a rejeição do ideal ascético, na Filosofia faz-se necessário a superação do reino da verdade e do ser, do *caráter inteligível das coisas*, para permitir um olhar diferente.

Ver assim diferente, *querer* ver assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura "objetividade" - a qual não é entendida como "observação desinteressada" (um absurdo sem sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra *sob controle* e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a *diversidade* de perspectivas e interpretações afetivas. (NIETZSCHE, 2009, p. 100 - grifos no original)

Elenca pois, uma série de perigosas fábulas conceituais e de conceitos contraditórios, como o "puro sujeito do conhecimento", a "razão pura", o "conhecimento de si", que precisam ser suprimidas, pois exigem um olho impossível de ser imaginado "[...] um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido." (NIETZSCHE, 2009, p. 100). É contra a tradição gnosiológica moderna que Nietzsche se opõe, desde Descartes, Kant e Hegel. Rejeitando o ideal de um conhecimento objetivo e neutro, Nietzsche (2009) propõe um conhecimento perspectivo, no qual as características que determinam o que a coisa é, a sua objetividade, é dada na medida em que mais perspectivas forem vistas.

Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um "conhecer" perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso "conceito" dela, nossa "objetividade" Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? - não seria *castrar* o intelecto?... (NIETZSCHE, 2009, p. 101 - grifos no original).

O destaque que Nietzsche faz aos termos "conceito" e "objetividade" revela sua crítica, simultaneamente, à gnosiologia aristotélica-tomista, de fundamentação metafísica, e ao ideal da ciência moderna, de um conhecimento objetivo e neutro, que suprimindo os afetos, suprimindo a vontade, não contribuíam para a determinação da verdade, porque estavam "castrando" o intelecto, impedindo-o de apreender a realidade em seus múltiplos aspectos.

8.7.8 A herança de Nietzsche para a gnosiologia

A crítica apresentada por Nietzsche à cultura, especialmente aos valores trouxe implicações gnosiológicas. Ao anunciar a morte de Deus, o filósofo do martelo proclamou o caráter ilusório de toda forma de transcendência, incluindo a metafísica. A compreensão do homem a partir da vontade de poder e de sua necessidade de viver, modificou a concepção de conhecimento, que passou a ser associado às contingências concretas da vida, rejeitando a concepção metafísica do real, com sua tendência a submeter a realidade ao processo de abstração.

A supressão da metafísica implica o abandono da referência à coisa em si, e por consequência, a rejeição da concepção realista de verdade, da adequação do intelecto à coisa, como afirmava a filosofia grega e medieval. A tradicional definição de verdade dada pela identidade do intelecto às coisas é substituída pela concepção perspectivista. Diferentemente da gnosiologia aristotélica, que compreendia o conhecimento como a apreensão da essência, da coisa-em-si, o perspectivismo afirma que cada sujeito apreende o objeto do seu ponto de vista, a partir de uma determinada perspectiva. O objeto, por consequência, não é apreendido de uma única vez e na totalidade de seu ser, mas exige que sejam determinadas tantas quantas perspectivas forem possíveis. Quanto mais perspectivas o sujeito alcança do objeto, maior clareza terá do que ele é.

8.8 A pós-modernidade e os "giros epistemológicos"

A influência do fenômeno da pós-modernidade sobre a questão epistemológica é compreendida a partir do conceito de "virada" ou "giro", que designa o deslocamento da centralidade do conhecimento, a qual pode ser posta sobre o objeto a ser conhecido ou sobre o sujeito que conhece. Assim, o foco pode ser o objeto, ou seja, a coisa-em-si, a realidade, o fenômeno dado pela experiência, ou pode haver um deslocamento para o sujeito, com sua

estrutura transcendental, ou ainda para as representações elaboradas pelo sujeito, ou seja, para o discurso, para a linguagem. Tais giros epistemológicos recebem denominações diferentes, de acordo com a perspectiva epistemológica assumida.

Inicialmente apresentaremos o "giro linguístico", compreende-o como intrinsecamente ligado ao fenômeno da pós-modernidade, e em seguida as reações a ele, em diferentes abordagens, como a hermenêutica, a pragmática e a ontologia realista.

8.8.1 O "giro linguístico"

Na análise de Sanchez Gamboa (2011), o "giro linguístico" está relacionado com o pensamento pós-moderno na questão da importância dada à linguagem e ao discurso, como solução para a crise da racionalidade moderna. Nesse sentido o pensamento pós-moderno de Lyotard¹¹⁴ rejeita toda metanarrativa e equaliza toda forma de conhecimento a jogos de linguagem, reduzindo o valor do conhecimento científico.

O conhecimento científico desenvolvido na modernidade se fundamenta na chamada filosofia analítica, para a qual o conhecimento tem origem empírica e consiste na representação do objeto, da realidade, na mente do sujeito; daí a denominação de mentalismo. Embora essa filosofia tenha seus princípios no pensamento racionalista de Descartes e de Kant, e no empirismo de Bacon, Locke e Hume, a sua estrutura lógica remonta à filosofia aristotélica, na qual prevalece uma relação intrínseca entre o ser e o logos, entre a realidade e o conhecimento. Para Aristóteles, a verdade é compreendida como a adequação do intelecto à coisa, que existe em si mesma. O conhecimento tem sua origem no ser, ou na coisa em si, o qual é captado por meio das percepções sensíveis, dando origem ao conceito, no intelecto. O conceito, ou ideia, para ser verdadeiro, deve representar fielmente o ser, do qual se originou. Por sua vez, a ideia é exteriorizada por meio do logos, da palavra, a qual deve corresponder de forma fiel ao conceito que está no intelecto, na mente. Segundo Aristóteles, embora a verdade ou a falsidade de um enunciado esteja no pensamento ou na linguagem, e não na coisa em si, a referência fundamental da verdade está no próprio ser, na coisa e não no pensamento ou na linguagem. "De fato não és branco *por pensarmos que és branco*, mas *porque és branco*, nós, que afirmamos isso, estamos na verdade"¹¹⁵ (ARISTÓTELES, 2005c, p. 429 - grifos nossos)

A reação a esta lógica formal, denominada de mentalista, e que tem um fundamento ôntico, ou seja, no ser das coisas, é conhecida como "giro linguístico" ou *linguistic turn*.

¹¹⁴ Conforme explicitado no tópico 8.5

¹¹⁵ Metafísica IX, 10, 1051 b5

Apresentando uma longa tradição e diversas interpretações, conforme o pensamento de seus representantes, todas as tendências fundam-se em uma mesma matriz: "[...] a reação à filosofia analítica, à lógica formal, ao 'mentalismo' e ao primado das coisas sobre as palavras." (SANCHEZ GAMBOA, 2011, p. 66).

Rejeitado o tortuoso caminho da representação mental e da verificação de sua concordância com a realidade representada, a epistemologia que emerge do "giro linguístico" realiza uma transposição do objeto do conhecimento. O processo cognitivo não se volta mais para o referente real, mas para o discurso que é elaborado sobre ele. Assim, há um esvaziamento da ontologia, pois:

Esvazia-se o objeto ontologicamente independente da representação e das palavras e se transfere à linguagem, às palavras e aos discursos. E é, na "desconstrução" do discurso, que é possível reconstruir os outros elementos da relação cognitiva: os sujeitos, os contextos, os cenários e os lugares. (SANCHEZ GAMBOA, 2011b, p. 84).

A matriz filosófica do "giro linguístico" pode ser encontrada no pensamento de Wittgenstein, que afirma a gramática da linguagem como a essência do mundo. Apresenta como objetivo de seu pensamento mostrar que os problemas da filosofia serão solucionados a partir de uma compreensão correta do funcionamento da linguagem. Para ele, o objeto de estudo da filosofia não deve ser a existência, o conhecimento, a verdade, pois não passam de questões ilusórias, resultantes de mal-entendidos a respeito da linguagem. A tarefa específica da filosofia é explicitar a natureza da linguagem e, feito isso, os problemas tradicionalmente abordados pela filosofia, desaparecerão. Explicita tal concepção no Prefácio do *Tractatus Logico-Philosophicus*, ao afirmar: "[...] em geral o que pode ser dito, o pode ser claramente, mas o que não se pode falar deve-se calar." (WITTGENSTEIN, 1968, p. 53). Em vista disso, assume como objetivo estabelecer um limite à expressão do pensamento, afirmando que esse limite "[...] será, pois, traçado unicamente no interior da língua; tudo o que fica além dele será simplesmente absurdo" (WITTGENSTEIN, 1968, p. 53). Assim afirmará no decorrer da obra que "Os limites da minha linguagem denotam os limites de meu mundo"¹¹⁶ (WITTGENSTEIN, 1968, p. 111) para concluir que o método correto em filosofia é de nada dizer a não ser o que pode ser dito, ou seja, apenas proposições das ciências naturais, e sobre o que não se pode falar, deve-se calar.

¹¹⁶ Tractatus Logico-Philosophicus 5.5571

Embora não seja consenso nos estudos sobre tal questão, os autores que assumem a prioridade da linguagem na produção do conhecimento são denominados de pós-estruturalistas. Os mais destacados autores deste grupo são Michel Foucault e Jacques Derrida, considerados como a primeira geração, seguido dos pós-estruturalistas da segunda geração, Gilles Deleuze, Félix Guatarri, Júlia Kristeva e Jacques Lacan. Sem a intenção de abranger todo o âmbito de estudos pós-estruturalistas, apresentaremos o pensamento de Foucault, pela sua importância filosófica e pela pertinência de seus estudos na determinação do "giro linguístico".

8.8.1.1 As palavras e as coisas na arqueologia de Foucault

Com uma metodologia própria, que denomina de arqueologia, Foucault aborda temas que até então estiveram na periferia da discussão filosófica, como a loucura, a medicina, a prisão. Em sua obra *As palavras e as coisas*, se propõe a investigar a ordem interna constitutiva do saber, com enfoque específico para a questão do saber acerca do homem, na estruturação das ciências humanas; e, embora não proponha explicitamente a construir uma metodologia da *história arqueológica*, elabora uma reflexão sobre as categorias de análise utilizadas nos estudos anteriores.

O saber para Foucault possui uma unidade de formação que serve de estrutura a todas as formas discursivas e também aos diferentes objetos do conhecimento. Essas unidades foram por ele denominadas de *epistémê*, que não é sinônimo de saber, mas trata-se de um princípio de ordenação histórica dos saberes, que é anterior e independente da ordem do discurso. Por isso no prefácio da obra aponta que seu objetivo não é descrever o desenvolvimento histórico dos saberes, mas realizar uma arqueologia, visando apresentar o campo epistemológico, ou seja apresentar a:

[...] epistémê, onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seus valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade; neste relato, o que deve aparecer são, no espaço do saber, as configurações que deram lugar às formas diversas do conhecimento empírico. (FOUCAULT, 1981, p. 11-12)

Sendo mutáveis, essas unidades sofrerão transformações no decorrer da história, agregadas por Foucault em três períodos, ou camadas do mesmo terreno epistemológico, que

se constituem em três configurações históricas do saber: o Renascimento, no século XVI; a época clássica, abrangendo os séculos XVII e XVIII; e um terceiro estrato, que constitui a Modernidade, a partir do século XIX.

Na proposta arqueológica explicitada na obras *As Palavras e as Coisas* a linguagem ocupa o lugar de protagonista, com um certo privilégio sobre os demais saberes, podendo tal o estudo ser caracterizado como uma arqueologia dos modos de ser da linguagem. Isso fica explícito nos comentários em que cada uma das *epistémê* é analisada. No Renascimento a *epistémê* é entendida como semelhança, pois o *mundo enrolava-se sobre si mesmo* e a *representação se dava como repetição*. A semelhança manifestava-se em diversas figuras, com destaque para a conveniência, a emulação, a analogia e a simpatia. Nesse período predomina a categoria da interpretação, pois "O próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar." (FOUCAULT, 1981, p. 56)

No período Clássico há o domínio da ordem, na qual a *epistémê* é definida por Foucault como um sistema articulado que envolve uma *máthesis*, entendida como ciência universal da medida e da ordem, uma *taxinomia*, na busca de estabelecer uma sucessão ordenada dos seres e de sua origem, via análise *genética*. Coexistem nesse período a ciência enquanto conhecimento da própria natureza e uma filosofia da representação, a qual na forma nominalista e cética, foi tornando-se predominante. Para Foucault, a solidez da coisa inscrita no mundo fora dissolvida no funcionamento da representação. Declara pois, a separação entre a linguagem e o mundo, entre as palavras e as coisas ao afirmar:

A profunda interdependência da linguagem e do mundo se acha desfeita. O primado da escrita está suspenso. Desaparece então essa camada uniforme onde se entrecruzam indefinidamente o *visto* e o *lido*, o visível e o enunciável. As coisas e as palavras vão separar-se. O olho será destinado a ver e somente a ver; o ouvido somente a ouvir. O discurso terá realmente por tarefa dizer o que é, mas não será nada mais que o que ele diz. (FOUCAULT, 1981, p. 11-12)

Assim, a verdade deixa de residir na relação das palavras com o mundo e pousa na tênue e constante relação que as palavras estabelecem entre si. É o fechamento das palavras em sua natureza de signos, rompendo sua relação com as coisas, abandonando o objetivo de ter semelhança com o mundo. "No limiar da idade clássica, o signo deixa de ser uma figura do mundo; deixa de estar ligado àquilo que ele marca por liames sólidos e secretos da semelhança ou da afinidade" (FOUCAULT, 1981, p. 73)

No período moderno surge o que Foucault denomina de novas empiricidades, quais sejam, o trabalho, a vida e a linguagem, que serão abarcadas por três domínios distintos do saber, a economia política, a biologia e a filologia. A articulação destes domínios configura a *epistémê* moderna, que agora é a história. "A empiricidade - trata-se tanto dos indivíduos naturais quanto das palavras com que podem ser nomeados - está doravante atravessada pela História e em toda a espessura de seu ser." (FOUCAULT, 1981, p. 309)

A linguagem, já não mais entendida como representação, passa a ser pensada a partir de sistemas gramaticais com estruturas autônomas que independem da realidade e, compreendida a partir da perspectiva da historicidade característica da modernidade. "Ao ser separada daquilo que ela representa, a linguagem certamente aparecia, pela primeira vez, na sua legalidade própria, e, no mesmo movimento, ficava-se votado a só poder apreendê-la na história" (FOUCAULT, 1981, p. 310)

A autonomia da linguagem não refere-se somente à realidade, mas ao próprio sujeito; deixa pois, de ser submissa ao homem e ao seu pensamento, passando a submetê-lo às suas leis. A estrutura da linguagem torna-se um a priori que determina o pensamento do homem, transforma-se em uma realidade histórica com leis próprias:

Tornada realidade histórica espessa e consistente, a linguagem constitui o lugar das tradições, dos hábitos mudos do pensamento, do espírito obscuro dos povos; acumula uma memória fatal que não se conhece nem mesmo como memória. Exprimindo seus pensamentos em palavras de que não são senhores, alojando-se em formas verbais cujas dimensões históricas lhes escapam, os homens, crendo que seus propósitos lhes obedecem, não sabem que são eles que se submetem às suas exigências. (FOUCAULT, 1981, p. 314)

É nesse contexto de submissão do homem à empiricidade da economia, da estrutura biológica e da linguagem que nascem as ciências humanas, pois nesses saberes o homem se compreende como sujeito e como objeto do conhecimento. Essa correlação entre ser sujeito e ser objeto é que constitui o *a priori* histórico que determina o estatuto das ciências humanas. "O modo de ser do homem, tal como se constitui no pensamento moderno, permite-lhe desempenhar dois papéis: está, ao mesmo tempo, no fundamento de todas as positivities, e presente, de uma forma que não se pode sequer dizer privilegiada, no elemento das coisas empíricas." (FOUCAULT, 1981, p. 361). Foucault agrupa as ciências humanas em três regiões epistemológicas, a partir da relação com a biologia, a economia e a linguagem, constituindo-se assim a região psicológica, a região sociológica e a linguística. Essas regiões e especialmente a linguística desalojam o homem do lugar privilegiado que ocupara até então.

Do interior da linguagem experimentada e percorrida como linguagem, no jogo de suas possibilidades estiradas até seu ponto extremo, o que se anuncia é que o homem é "finito" e que, alcançando o ápice de toda palavra possível, não é ao coração de si mesmo que ele chega, mas às margens do que o limita: nesta região onde reina a morte, onde o pensamento se extingue, onde a promessa da origem recua indefinidamente. (FOUCAULT, 1981, p. 400)

A arqueologia do saber elaborada por Foucault implica em uma antropologia que gera um deslocamento do homem, retirando-lhe o papel de sujeito, não apenas do processo do conhecimento, mas de sua própria história. Afirma que antes do fim do século XVIII o *homem* não existia. "É uma criatura muito recente que a demiurgia do saber fabricou com suas mãos há menos de 200 anos: mas ele envelheceu tão depressa que facilmente se imaginou que ele esperara na sombra, durante milênios, o momento de iluminação em que seria enfim conhecido." (FOUCAULT, 1981, p. 324). E mesmo com uma existência tão recente, após as ciências humanas, o homem deixou de ser o epicentro do saber. "O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo." (FOUCAULT, 1981, p. 404). Com isso, o homem para Foucault transforma-se apenas em um produto do conhecimento e mais especificamente, da linguagem.

8.8.2 As reações ao "giro linguístico"

A prioridade dada à palavra, ao discurso, pelo "giro linguístico" gerou uma série de apropriações e reações que transcenderam o âmbito da filosofia da linguagem, abrangendo as discussões epistemológicas. A partir das reflexões de Habermas, Sanchez Gamboa (2011) elenca os principais "giros" que tiveram origem nas reações ao "giro linguístico": o "giro hermenêutico" proposto por Gadamer, o "giro pragmático", de Habermas e o "giro da ontologia realista".

Gadamer destaca que o pós-estruturalismo, ao propor a desconstrução do discurso, dele retira os elementos fundamentais da interpretação fenomenológica, ou seja, os contextos e os sujeitos. Sem tais elementos, restam somente as palavras livres e descoladas, podendo compor outros discursos e assumir outros sentidos, em novos contextos e em relação a outros sujeitos. Sem a conversação entre os sujeitos, o discurso fica vazio de interlocução e sem os aspectos de compreensão oferecidos pelo contexto, o texto fica sem sentido. O "giro hermenêutico", dessa forma, "[...] busca resgatar a força dos sentidos construída na dialógica

entre os sujeitos e nos horizontes compreensivos construídos pelos sujeitos 'conversadores'." (SANCHEZ GAMBOA, 2011b, p. 85)

Já Habermas e Apel propõem o "giro pragmático" com o objetivo de resgatar os aspectos que não foram considerados, tanto pelo "giro hermenêutico" de Gadamer, quanto pelo neopragmatismo de Rorty. Apesar dos autores defenderem uma "pragmática do significado" ou "pragmática transcendental ou formal" tendo por base a tradição dialógica da modernidade, assumem o desafio de defender o realismo. O pragmatismo formal não deve causar a negação da objetividade, pois, ao tratar de problemas dos quais não podemos fugir, faz necessário considerar, tanto na fala quanto na ação, a existência de um mundo objetivo, que não foi construído por nós e é, em grande parte, o mesmo para todos. Assim, ao defender o giro pragmático, Habermas indica a necessidade de superá-lo, já que o pragmatismo não coloca em questão a existência do mundo, que é percebido como sendo o mesmo para todos, e independente das nossas descrições.

Finalmente, no chamado "giro ontológico", Sanchez Gamboa (2011) destaca a contribuição de pensadores ligados a Lukács e à Escola de Budapeste¹¹⁷, e as consequências epistemológicas das teorias de Prigogine e de Maturana.

Como apresentado anteriormente, Lukács em sua obra *Ontologia do ser social* propõe o ser social como constitutivo da objetividade. Ao entender o trabalho como fato essencial desse ser social, supõe e estabelece outros níveis de objetividade, o que traz implicações epistemológicas, já que o conhecimento enquanto atividade humana realizada no âmbito do ser social, tem seu fundamento na efetividade ontológica do objeto cognoscível. Dessa forma, "A ontologia do ser social se fundamenta na práxis essencial do trabalho, paradigma para a compreensão da relação da teoria e da prática noutros níveis como o conhecimento e a estética." (SANCHEZ GAMBOA, 2011, p. 75). Dentre os pensadores da Escola de Budapeste, destaca-se a contribuição de Mészáros, ao reafirmar o método dialético com a sua intrínseca afirmação de uma realidade constituída ontologicamente e passível de ser conhecida por meio de "[...] diversas mediações determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e as condições materiais históricas que os sujeitos sociais se apropriam para conhecer essa realidade." (SANCHEZ GAMBOA, 2011, p. 76).

Na perspectiva do realismo crítico, o filósofo inglês Roy Bhaskar corrobora o pensamento de Lukács, destacando que a primazia dada pela filosofia moderna à questão epistemológica não nega a ontologia, mas a pressupõe. Afirma que o conhecimento é um

¹¹⁷ Ver tópico 7.6.3.1 deste trabalho.

produto social e que para ser produzido, pressupõe produtos sociais anteriores; entretanto, os objetos que o conhecimento produz na atividade social da ciência tem existência e ação que independe dos seres humanos. Esse duplo sentido dos objetos, revelado no processo do conhecimento, Bhaskar denomina de dimensão transitiva e intransitiva. A dimensão transitiva indica o caráter sócio-histórico do conhecimento, e a dimensão intransitiva refere-se ao objeto real, cuja estrutura ou mecanismo independe da ação do sujeito que conhece ou das condições que permitem o conhecimento. Destarte, seria possível pensar a uma realidade de objetos intransitivos sem o conhecimento científico, mas seria impossível pensar este conhecimento sem os objetos transitivos, isto é, sem o conhecimento socialmente construído usado para gerar novo conhecimento.

A contribuição de Ilya Prigogine advém de suas pesquisas no campo da termodinâmica e de seu interesse pelos chamados sistemas "de não equilíbrio" ou fenômenos irreversíveis. Com o intento de superar os relativismos gerados pela concepção subjetiva de tempo como duração, oriunda da matemática quântica de Borh, ou do tempo sem direção, da física de Eistein, Prigogine defende a concepção de tempo enquanto realidade cosmológica que esteja além de nossas medidas que são subjetivas, e a integração do devir, enquanto tempo irreversível, ao ser. Destarte reabilita a chamada "flecha do tempo", não de forma metafísica, mas a partir das teorias clássicas da física e da química; com isso reabilita ao fundamento ontológico da realidade no processo de produção do conhecimento. Também a compreensão de ciência apresentada por Prigogine, enquanto diálogo com a natureza e com o homem e que deve levar em consideração a história, é uma reação a concepção pós-moderna de fim da história.

Outra contribuição ao "giro ontológico" é oferecida pelas pesquisas de Maturana, neurobiólogo chileno, em conjunto com seu colega Francisco Varela, sobre a ação do sistema nervoso nos fenômenos de percepção. Compreende que há dois modos de explicações, ou "reformulações da experiência": a "objetividade sem parênteses", na qual os objetos do conhecimento existem independentes do observador; e a "objetividade entre parênteses" na qual a realidade depende dos processos internos do observador. Destarte, propondo sua biologia do conhecer, que defende a presença do observador, Maturana afirma a existência ontológica da realidade, que serve de fundamento para todo processo do conhecimento. Assim, diante do determinismo culturalista e do recuo do sujeito propostos pela pós-modernidade, "[...] Maturana, não apenas recupera a ontologia, como também, o sujeito (realidade viva) ativo no processo cognitivo e integrante da construção da objetividade." (SANCHEZ GAMBOA, 2011, p. 84)

Salientando a importância dos "giros epistemológicos" na compreensão das formas de conhecimento e do discurso científico diante das abordagens pós-modernas e das respostas que tais perspectivas tem provocado por autores das abordagens hermenêutica, pragmática e dialética, Sanchez Gamboa defende a retomada da ontologia realista afirmando que: "A necessidade de resgatar esses nexos entre teoria e prática nos contextos da realidade social, nos alerta para a retomada da 'ontologia' da realidade concreta (objeto) e a 'ontologia do ser social' (sujeito) como pressuposto de todo conhecimento" (SANCHEZ GAMBOA, 2011b, p. 95)

8.9 A pós-modernidade e a pesquisa educacional

A questão da pós-modernidade se tornou tema de debate no campo da pesquisa educacional já na década de 1990 quando alguns estudos abordaram a relação entre a pesquisa educacional e o novo paradigma trazido pela pós-modernidade, mas foi no início do séc. XXI que a questão ocupou mais espaço nas discussões¹¹⁸. Apresentaremos a seguir, alguns estudos, que possibilitam perceber as diferentes posturas apresentadas sobre tal relação.

Paraíso (2004) realizou um estudo sobre os efeitos que as correntes teóricas denominadas de pós-estruturalismo ou pós-modernismo passaram a ter sobre as pesquisas educacionais no Brasil, naquilo que passou a ser denominado de “teorias pós-críticas em educação”. Tais teorias, por usarem “[...] uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam” (PARAÍSO, 2004, p.284), provocou substituições, rupturas e mudanças de ênfase frente às pesquisas orientadas pelas teorias críticas.

Segundo a autora, o primeiro contato da pesquisa educacional com tais teorias, o qual denomina de “contágio”, gerou uma abertura e uma multiplicação de sentidos, transgredindo e subvertendo o já existia no campo da educação. A pesquisa pós-crítica em educação revelou como características: a substituição das explicações universais, de totalidades e completudes por explicações e narrativas parciais, sobre o local e o particular; o desinteresse sobre o que já foi comprovado e sistematizado, para valorizar a invenção e a criação; o descrédito perante a chamada autonomia do sujeito, compreendido agora como um efeito da linguagem, do discurso, da história, dos processos de subjetivação. Tais características fizeram com que as pesquisas pós-críticas passassem a questionar o conhecimento, o sujeito, os textos

¹¹⁸ Sobre o debate entre a pesquisa educacional e a pós-modernidade, o estudo de Hayashi et al (2012), apresenta uma síntese de artigos que discutem tal questão.

educacionais; a problematizar os conceitos de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia; a discutir questões de gênero, raça, etnia, sexualidade e as questões dos tempos e espaços educacionais.

Analisando as pesquisas e ensaios sobre as teorias pós-críticas divulgados entre 1993 e 2003 nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e também livros do período, Paraíso (2004) agrupa-os em dois movimentos: síntese e divulgação das potencialidades analíticas dessas teorias para o estudo das questões educacionais e o uso dessas teorias na discussão de diferentes objetos do campo educacional. Além disso, outros trabalhos discutem os procedimentos de pesquisa em educação a partir das teorias pós-críticas. Em síntese, o objetivo da maioria dos trabalhos, neste período inicial, de “contágio” foi de,

[...] divulgar os desafios teóricos e políticos colocados pelas teorias pós-críticas, mostrar a importância para a educação de seus argumentos e das questões por elas tratadas, e contribuir para criar caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando com isso possibilidades para pesquisar que utilizem o singular, o local e o parcial”. (PARAÍSO, 2004, p. 288)

Um segundo momento, delimitado nos trabalhos analisados, é caracterizado pela exploração detalhada de alguns conceitos e proposições específicas do pensamento pós-crítico, os quais a autora agrupa em três linhas: “1. a das relações de poder na educação; 2. a do sujeito (identidade, subjetividade e modos de subjetivação); 3. a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos).” (PARAÍSO, 2004, p. 289).

A partir disso, conclui que as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm contribuído para conectar campos, desbloquear conteúdos, proliferar formas e favorecer o contágio de saberes minoritários. Posicionando-se contra a imutabilidade dos significados, narrativas, valores, e verdades, tais teorias multiplicam os sentidos, expandem os conhecimentos e assumem os espaços de criação e invenção. Se, por um lado, desarrumam o que já foi pensado em educação, por outro lado mostram a importância de criar, de produzir, encontrando trilhas diferentes que possibilitam transgredir o que é apresentado de forma permanente e de modo fixo.

Moraes (2004), a partir do debate sobre a eventual morte do pós-modernismo provocado pela publicação da obra “After Theory” de Terry Eagleton, que afirma estar o pós-modernismo chegando ao fim, retoma e atualiza textos de sua autoria. Afirma que o pós-

moderno é uma “agenda”, ou seja, assumiu a forma de um “conceito guarda-chuva”, que diz respeito a quase tudo, sem expressar um corpo conceitual coerente e unificado. Podendo ser definida em sua contraposição às propostas do mundo moderno, especialmente sua crítica ao Esclarecimento, a “agenda pós-moderna” encontra aí seu ponto frágil e seu pomo de discórdia ao “[...] considerar as complexas determinações das forças históricas uma metanarrativa e, ao desprezá-las, reduzir a história a uma narrativa sobre o único e o contingente.” (MORAES, 2004, p. 341). Destaca também que a “virada lingüística”, ou seja, a afirmação da linguagem como sendo anterior ao mundo real e este um mero efeito daquela, “[...] colocou sob suspeita o conhecimento objetivo do mundo e, portanto, a possibilidade do agir humano sobre o mundo” (MORAES, 2004, p. 345).

Em seguida aborda a questão da “virada pragmática”, afirmando que o neopragmatismo de Rorty objetiva desmistificar os dualismo da filosofia ocidental e rever a idéia de que a investigação racional é capaz de desvendar uma “natureza intrínseca” além da realidade aparente. Para isso, rompe “[...] as fronteiras entre o conhecer e o usar as coisas, pois não se trata mais de obter um conhecimento objetivo da realidade, mas, tão somente, de indagar como utilizá-la melhor.” (MORAES, 2004, p. 346), negando a possibilidade da ciência como conhecimento objetivo do real, e reduzindo-a a um tipo de literatura. Esse ceticismo radical revela seu vínculo com a teoria social, de defesa dos valores das democracias liberais.

Conclui o artigo mostrando as repercussões dessas propostas, da agenda pós-moderna e do neopragmatismo, sobre a educação. Afirma que há uma despolitização e cooptação da educação, bem como uma desmoralização da pertinência e legitimidade da educação enquanto questão pública e da própria educação escolar; outro aspecto é o “recuo da teoria” em vista de uma “[...] utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo.” (MORAES, 2004, p. 351). Tal ceticismo epistemológico e pragmatismo revelam a “[...] tendência de plasmar o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato.” (MORAES, 2004, p. 352). Encerra mostrando que tais questões interessam à educação, não a educação pragmática, mas a educação como prática social que supõe sujeitos, educadores e educandos, na relação e no sentido mais profundo desses termos.

Gatti (2005) discute os desafios referentes à compreensão dos processos educacionais na chamada pós-modernidade. Polissêmico e muitas vezes usado de modo genérico, o termo pós-moderno ou pós-modernidade, é sempre apresentado em contraposição à modernidade. Esta representou a ruptura com os vínculos metafísicos na explicação da realidade, afirmando a objetividade do mundo, compreendida a partir da racionalidade do sujeito empírico. A pós-

modernidade faz a crítica dessa razão por se colocar como absoluta e objetivada e propõe a ruptura. Habermas, compreendendo a modernidade como um projeto inacabado, propõe a teoria da ação comunicativa, com uma razão comunicacional, na qual a validade é alcançada no diálogo.

A autora caracteriza a pós-modernidade a partir de três aspectos: a negação da validade histórica e cultural das grandes análises e seus relatos de emancipação; a ruptura com os modelos epistemológicos e sua verdade objetiva e universal; e a diminuição do sentido emancipador do homem na história. E em seguida afirma que a sua posição é a de *transição*: “[...] não saímos totalmente das asas da modernidade e nem estamos integralmente em outra era.” (GATTI, 2005, p. 601-602), sem, contudo, negar a deslegitimação das instituições da modernidade e a crise no conceito de razão e de conhecimento da natureza, do homem e da cultura.

Em seguida apresenta as inflexões desse período de transição na educação, mostrando que os currículos ainda são sustentados pelo discurso científico da modernidade e, para abarcar o volume de novos conhecimentos, multiplicam-se as matérias. Destaca nos sistemas educacionais, a convivência de conhecimentos estruturados propostos como necessários e, do cotidiano das escolas, com novas formas de entendimentos, relacionamentos e linguagens. A pesquisa educacional tem se debruçado sobre esse espaço escolar, superando uma visão de unicidade técnica abstrata. “Rompendo com determinismos e grandes modelos explicativos buscam-se novas formas de compreensão do real, em que o diferente e o divergente se instala” (GATTI, 2005, p. 605).

Gatti (2005) conclui afirmando que a contemporaneidade traz, pois, muitas questões para a pesquisa educacional e diante do esgotamento das análises que nada acrescentam, é preciso romper com modelos interpretativos construídos sob verdades inquestionáveis para compreender a composição das relações do ensinar e aprender, na complexidade do contexto dessa própria composição. “Ainda, a própria compreensão da educação como propósito social e seu estatuto institucional requerem interrogações que transcendem sua modelagem por teorias ou filosofias que narram um real cada vez menos real” (GATTI, 2005, p. 607).

Gallo (2008), para relacionar a pesquisa educacional com o debate entre a modernidade e a pós-modernidade, apresenta uma fundamentação epistemológica, mostrando o percurso histórico de elaboração da expressão pós-modernidade. Destaca a contribuição de Lyotard quanto ao uso filosófico do termo, e de Foucault e Nietzsche enquanto matrizes filosóficas que serviram de fundamento para filósofos contemporâneos, como Deleuze, Guattari e Derrida. Abordando especificamente a pesquisa em educação, reconhece a

existência de uma tensão entre um estilo “clássico” e um estilo “transversal”. O primeiro estaria articulado com uma perspectiva positiva, disciplinar, universalizante, configurando-se como uma espécie de “pesquisa régia ou maior”. Já o estilo “transversal”, que enfatiza a “errância” da curiosidade, a emergência de possibilidades distintas, e é orientado por uma lógica da diferença e não universalizante, configuraria uma “pesquisa nômade ou menor”, que, liberto das estruturas disciplinares, produz saberes distintos e inusitados.

Destarte, para Gallo (2008), mais do que um conflito entre os dois paradigmas, moderno e pós-moderno, o autor reconhece a existência de uma tensão entre dois modelos de produção do conhecimento, a ciência régia e a ciência nômade; tensão essa que existiria desde a antiguidade. A partir disso afirma que,

[...] a tensão que vivemos hoje, e que tem sido evidenciada como um embate entre uma concepção moderna e uma concepção pós-moderna de mundo, de conhecimento, deve-se apenas a uma potencialização de um antagonismo antigo e que esteve sempre aí presente, mas sem o destaque que alcança em nossos dias.” (GALLO, 2008, p. 52).

Concluindo, pondera que, diante dessa tensão, optar pelo moderno ou pelo pós-moderno é pouco operativo, e o desafio é viver essa tensão de forma criativa e produtiva, investigando intensamente tanto o projeto moderno quanto o pós-moderno, para “[...] apreender os caminhos e possibilidades que se abrem para um saber compromissado, comprometido, articulado em torno de um projeto claramente exposto.” (GALLO, 2008, p. 57)

III PARTE: ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA E EPISTEMOLÓGICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Uma das características da Ciência, o novo saber que se desenvolveu a partir do século XV era de ser público e acessível a todos. Opunha-se assim ao saber oculto da magia e da alquimia, reservado a um pequeno grupo de iniciados. Essa sua especificidade permanece até hoje e a Ciência, enquanto sistema de conhecimento socialmente reconhecido, se desenvolve na medida em que novas informações são produzidas e disseminadas no fluxo contínuo de propagação do saber. Nesse contexto, aos pesquisadores não cabe apenas a tarefa de produção de novos conhecimentos, mas é sua obrigação disseminar o conhecimento produzido por meio de publicações. O conhecimento produzido e guardado como tesouro pessoal não tem reconhecimento social. Ele necessita ser colocado à disposição da comunidade científica, para ser avaliado pelos pares, que confirmarão ou refutarão o seu conteúdo. A divulgação do conhecimento científico é necessária, não apenas para alcançar a garantia de autenticidade, como também para alimentar o contínuo processo de produção de novos conhecimentos.

O conjunto das publicações que resulta da comunicação científica é denominado de literatura científica. "O termo literatura científica se refere à existência de publicações que, no todo, contêm a documentação dos trabalhos produzidos pelos cientistas. Através da publicação, o saber científico se torna público, parte do corpo universal do conhecimento denominado ciência." (VANZ; CAREGNATO, 2003, p. 248)

O crescimento da produtividade científica no mundo, e embora de forma heterogênea, também no Brasil, e o conseqüente aumento da literatura científica, fez despontar a necessidade de procedimentos capazes de auxiliar na seleção e análise desse material publicado. Para atender a essa necessidade, a meta-análise desponta como um caminho que permite reunir e avaliar a literatura científica por meio de análises estatísticas, que apresentam de modo sintético a complexidade dessa produção. Entende-se por meta-análise o estudo que transcende análises já realizadas, assumindo uma postura crítica sobre elas. Distingue-se, pois da simples revisão bibliográfica, prática comum na autocompreensão da ciência, por usar, de forma incisiva, técnicas quantitativas.

Uma meta-análise visa extrair informação adicional de dados preexistentes através da união de resultados de diversos trabalhos e pela aplicação de uma ou mais técnicas estatísticas. É um método quantitativo que permite combinar os resultados de estudos realizados de forma independente (geralmente extraídos de trabalhos publicados) e sintetizar as suas conclusões ou mesmo extrair uma nova conclusão. (LUIZ, 2002, p. 409)

Para a realização desta análise da produção científica ou meta-análise são necessários indicadores quantitativos que a determine e fundamente. Os indicadores que servem de parâmetro para mensurar a produção científica são reconhecidos por agências nacionais e internacionais que fomentam a pesquisa científica.

As atividades de produção de indicadores quantitativos em ciência, tecnologia e inovação vêm se fortalecendo no país na última década, com o reconhecimento da necessidade, por parte dos governos federal e estaduais e da comunidade científica nacional, de dispor de instrumentos para definição de diretrizes, alocação de investimentos e recursos, formulação de programas e avaliação de atividades relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico no país. (MUGNAINI; JANNUZZI; QUONIAM, 2004, p. 123)

Da mesma forma como o sistema de produção de estatísticas econômicas se estruturou no Brasil na década de 1970 e, na década de 1980, predominou a produção de indicadores sociais, ao longo da década de 1990 cresce o interesse em estruturar um sistema integrado de estatística e indicadores em ciência e tecnologia, sob a coordenação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e de agências de fomento à pesquisa. Vale destacar o relevante incentivo dado pela CAPES, quando tornou obrigatória a quantificação da produção científica das universidades e seus pesquisadores.

A relevância e a atualidade em dispor de estatísticas e indicadores na área no país podem ser evidenciadas pelo destaque às questões relacionadas à mensuração de esforços em CT&I no *Livro Verde* e na Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, em 2001, pela estruturação de uma série de informações e indicadores em CT&I dentro do sítio do MCT, pela publicação do relatório “Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação no Estado de São Paulo” pela Fapesp (2001), ou ainda pela realização da Pesquisa de Inovação Tecnológica (Pintec) pelo IBGE. (MUGNAINI; JANNUZZI; QUONIAM, 2004, p. 123)

Nesse contexto, a Bibliometria ocupa um espaço preponderante porque permite estabelecer relações a partir de “[...] contagens estatísticas de publicações ou de elementos extraídos dessas publicações e tem por objetivo medir as produções (“*output*”) da pesquisa científica e tecnológica, por meio de dados originados não somente da literatura científica, mas também das patentes.” (HAYASHI et al., 2008, p. 184). Esses dados estatísticos, aliados a análises qualitativas realizadas por especialistas da área, oferecem critérios objetivos para os processos de avaliação da atividade científica.

A utilização da análise bibliométrica da produção científica é utilizada por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, visando mapear estudos já realizados e

oferecer indicadores dessa produção. Hayashi, Hayashi e Martinez (2008) elencam estudos na área de Comunicação, de Administração, na área da Saúde e de Ciência da Informação.

Araújo (2006) elenca diferentes estudos que utilizam das técnicas bibliométricas, aliadas a outros referenciais e métodos, como a historicidade da produção científica, a partir de conceitos da *arqueologia do saber* de Foucault; a região geográfica como fator interveniente na produção científica; a identidade dos pesquisadores, em aspectos relacionados à carreira, motivações, produtividade, qualidade da produção, colaboração; os conceitos de centro e periferia como base teórica para a compreensão da comunicação científica.

Especificamente na área da Educação, a análise da produção científica por meio da abordagem bibliométrica já foi realizada em diversos estudos, abordando diferentes temas e aspectos, como a educação jesuítica no mundo colonial ibérico-português (HAYASHI; HAYASHI; SILVA, 2007) na História da Educação (SILVA; BITTAR; HAYASHI, 2011), sobre Educação Especial na interface Educação e Saúde (HAYASHI; MARTINEZ; HAYASHI, 2008; BELLO; MACHADO; HAYASHI, 2011), na Fonoaudiologia (PIZZANI; BELLO; HAYASHI; HAYASHI, 2008), e na área de Educação Física (SACARDO; HAYASHI, 2011), na qual se destaca o Projeto EPISTEFNORDESTE.

Alicerçado no reconhecimento de agências e órgãos oficiais e buscando trilhar a esteira de tantos pesquisadores que já se dedicam a tarefa de analisar a produção científica, a terceira parte deste trabalho apresentará o objeto da pesquisa a partir dos instrumentais de análise bibliométrica e epistemológica. Inicialmente, sempre buscando ser fiel a proposta de não abdicar da fundamentação teórica da pesquisa, serão apresentados, de forma sintética, os elementos teóricos que fundamentam a Epistemologia e a Bibliometria, bem como as técnicas e procedimentos utilizados na pesquisa. Em seguida apresentaremos o foco da pesquisa, ou seja, o Curso de Doutorado do PPGE da UFSCar, envolto pelo contexto mais amplo que o determina. E finalmente, os resultados da análise bibliométrica e epistemológica das teses de Doutorado, do período delimitado.

9. ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: NOÇÕES DE EPISTEMOLOGIA E BIBLIOMETRIA

Mantendo o propósito subjacente nesta tese, de resgatar o valor da teoria como orientadora da pesquisa em Educação, apresentaremos noções fundamentais sobre a Epistemologia e a Bibliometria. Assim, o presente capítulo tem por objetivo expor, de forma sucinta os fundamentos teóricos que norteiam os procedimentos de estudo da produção científica, os quais servirão de orientação para a análise das teses do PPGE da UFSCar, bem como o protocolo de pesquisa utilizado e os procedimentos realizados no decorrer da pesquisa para a coleta dos dados.

9.1 A questão etimológica na compreensão da Epistemologia

O termo Epistemologia é o resultado da junção dos termos *episteme* e *logos*. Segundo Gobry (2007), *logos* (grego: *λόγος*, latim: *ratio*) traduzido comumente por razão, é usado em três sentidos diferentes: faculdade mental, raciocínio, conceito ou noção. Este último sentido, utilizado com frequência por Aristóteles, infere ao sufixo *logia* o significado de estudo ou de teoria sobre determinado assunto. E o termo *episteme* (grego: *ἐπιστήμη*, latim: *scientia*) em seu uso original no pensamento clássico grego, significa *ciência* ou o conhecimento do universal.

O universal, enquanto objeto da *episteme*, varia de acordo com as diferenças perspectivas do pensamento metafísico. Em Platão, o universal é o Mundo das Ideias, o qual é uma realidade inteligível, transcendente à inteligência; a *episteme* é assim, para Platão, o estudo das essências, do que existe em si. Aristóteles, apensar de divergir de seu mestre ao negar que o universal seja transcendente à consciência, também considera o conhecimento científico como sendo um juízo sobre coisas universais e necessárias. Assim, afirma que “[...] o objeto de conhecimento científico existe necessariamente, donde se segue que é eterno, pois todas as coisas que existem por necessidade no sentido absoluto do termo, são eternas, e as coisas eternas são ingênicas e imperecíveis.” (ARISTÓTELES, 1987, p. 103). Para Abbagnano (1998), o termo *ciência* indica o conhecimento que inclui em si mesmo a garantia de sua validade. Mesmo na concepção moderna de Ciência, que abandonou a pretensão de demonstrar o absoluto, permanece tal ideal de garantia de validade e, portanto, permanece a característica de um conhecimento com o grau máximo de certeza.

9.2 A epistemologia no conjunto da Filosofia.

A questão etimológica remete à discussão da problemática relação entre a *Epistemologia* e a *Gnosiologia*¹¹⁹ (também chamada de *Teoria do Conhecimento*), enquanto disciplinas filosóficas, bem como a relação da Epistemologia com a própria Filosofia. A diversidade dos termos utilizados, *Epistemologia*, *Filosofia da Ciência*, *Gnosiologia*, *Teoria do Conhecimento*, revela uma questão conceitual de difícil determinação, mas ao mesmo tempo, revela a profundidade da reflexão filosófica envolvida.

Segundo Hessen (1980) a Gnosiologia é fruto do pensamento moderno. Embora Platão e Aristóteles tenham feito vários apontamentos sobre o conhecimento, este é sempre abordado pelo viés metafísico ou psicológico. Somente no séc. XVII, Descartes aborda especificamente a questão do conhecimento e, especificamente em sua obra *Discurso do Método*, destaca a necessidade de estabelecer um método seguro para a aquisição do conhecimento. Também os empiristas ingleses, especialmente Locke, em sua obra *Ensaio acerca do entendimento humano*, Berkeley, na obra *Tratado dos princípios do conhecimento humano*, e Hume, na obra *Tratado da natureza humana*, enfocaram a questão do intelecto humano, buscando explicitar o processo de conhecimento. Mas foi com Kant, especialmente nas obras *Prolegômenos a toda Metafísica Futura* e *Crítica da Razão Pura*, que a Gnosiologia tornou-se uma disciplina autônoma, com o objetivo de propiciar uma fundamentação crítica ao conhecimento. Entretanto, a partir do século XX, a Gnosiologia enquanto disciplina filosófica entrou em crise, com a justaposição ou sobreposição da discussão sobre o conhecimento científico, ou a discussão epistemológica.

Para determinar a posição que a Gnosiologia, ou Teoria do Conhecimento, ocupa no sistema filosófico, Hessen (1980) define a Filosofia como o conjunto de três partes: teoria da ciência, teoria dos valores e concepção do universo. A teoria da ciência é a reflexão sobre o comportamento teórico do homem, que ele chama de ciência. Define, pois, a teoria do conhecimento como *teoria material da ciência*, ou *teoria dos princípios materiais do conhecimento humano*, ao lado da Lógica, que é a teoria dos princípios formais do conhecimento; assim, enquanto a Gnosiologia é a teoria do conhecimento verdadeiro, a Lógica é a teoria do conhecimento correto. Delimita como conteúdo da Gnosiologia, a

¹¹⁹ Em sua etimologia, gnosiologia é a união do termo *gnosis* (grego: γνῶσις) que significa conhecimento, e *logos*.

discussão sobre os seguintes problemas que envolvem o conhecimento: sua possibilidade, sua origem, sua essência, as espécies de conhecimento e a questão da verdade.

Para Vitta (1964) a Epistemologia é a “[...] teoria do saber científico ou teoria da ciência, indagação crítica em torno da ciência ou das ciências” (VITTA, 1964, p. 118) cabendo-lhe a função de estabelecer os objetos de cada Ciência, e explicitar suas relações e princípios comuns, as leis e o método particular. Por estudar o conhecimento na diversidade das ciências, abordando sua estrutura formal, natureza, legitimidade e valor, a Epistemologia analisa o conhecimento *a posteriori*. E nisso reside a diferença com a Gnosiologia, que aborda o conhecimento *a priori*, em suas formas universais e no mecanismo interior.

Assim, enquanto a "gnosiologia" – ou teoria do conhecimento – é o nome genérico para todas as investigações filosóficas relativas à origem (não psicológica), essência, limites, validade, etc., do conhecimento e, em rigor, de *todo conhecimento* enquanto tal, "epistemologia", ao contrário, se refere à teoria do conhecimento do *saber científico*. (VITTA, 1964, p. 92 – grifos no original).

Salienta ainda que o uso do termo Epistemologia como sinônimo de Gnosiologia, prática comum nos países anglo-saxônicos, fez com que este caísse no desuso e fosse substituído por aquele. Porém, considera que tal sinonímia é algo impróprio e equívoco, já que a Epistemologia é uma parte da Gnosiologia.

Zilles (2005) igualmente destaca tal sinonímia entre Epistemologia e Gnosiologia na língua inglesa. Também considera o termo Epistemologia como tendo seu sentido restrito à Filosofia da Ciência ou Teoria da Ciência. Enquanto a Epistemologia, ou Filosofia da Ciência, aborda somente o conhecimento científico, a Teoria do Conhecimento abrange todas as formas de conhecimento, inclusive o conhecimento comum. Tal distinção fundamenta-se na concepção de que o conhecimento científico não é a única forma de verdadeiro conhecimento humano. Nessa mesma concepção, Lalande (1996) distingue a Epistemologia da Teoria do Conhecimento, ou Gnosiologia, embora esta constitua sua introdução e auxiliar indispensável. Já Abbagnano (1998) não explicita o significado do termo *Epistemologia*, remetendo ao verbete *Teoria do Conhecimento*.

Japiassu (1979) afirma que o termo Epistemologia é utilizado de forma bastante flexível, variando conforme os pressupostos filosóficos ou ideológicos dos autores, bem como os países ou costumes. Pode indicar uma teoria geral do conhecimento, de característica mais filosófica, ou estudos mais restritos sobre a gênese e a estrutura das ciências, ou a análise da linguagem científica, e ainda o exame das condições reais de produção dos conhecimentos

científicos. Percebe-se que, somente a primeira concepção indica uma sinonímia entre Epistemologia e Gnosiologia. Nos demais usos, o termo Epistemologia refere-se especificamente ao conhecimento científico, variando apenas no enfoque dado à reflexão.

Na perspectiva assumida por Bunge (1980), a Epistemologia ou Filosofia da Ciência, insere-se no conjunto das diferentes disciplinas que estudam a Ciência, verdadeiro eixo da cultura contemporânea. O que ele chama de “Ciência das Ciências”, envolve, além da Epistemologia, a História da Ciência, a Psicologia da Ciência, a Sociologia da Ciência, a Política da Ciência, entre outras. Para ele, a Epistemologia, ou Filosofia da Ciência, que em seus primórdios era apenas um capítulo da Teoria do Conhecimento, tornou-se uma área importante da Filosofia, tanto conceitual quanto profissionalmente, tornando-se “[...] o ramo da Filosofia que estuda a investigação científica e seu produto, o conhecimento científico.” (BUNGE, 1980, p. 5)

9.3 O desenvolvimento histórico da Epistemologia

Mera folha da árvore da Filosofia no início do séc. XX, a Epistemologia tornou-se um ramo importante, e talvez o ramo que envolve as mais contundentes reflexões filosóficas. Partindo dessa concepção, Bunge (1980) propõe um itinerário do desenvolvimento da Epistemologia em quatro momentos.

Inicialmente, no que chama de *período clássico*, a Epistemologia era apenas um capítulo da Gnosiologia. Ainda não tinham relevância os problemas semânticos, axiológicos, éticos e, o enfoque central, era a questão da natureza e do alcance do conhecimento científico, a classificação das Ciências e a questão do método científico. A reflexão epistemológica integrava de forma periférica a reflexão dos cientistas, matemáticos e filósofos, como Comte, Mach, Poincaré, Boltzman, Russel, Lênin, entre outros; estes “epistemólogos amadores” concentravam-se predominantemente na Alemanha, Áustria, França e Grã-Bretanha. E apesar de não tratarem especificamente de questões epistemológicas, seus escritos ainda possuem grande relevância, por abordarem problemas autênticos, originais e de envergadura, com opiniões próprias, defendidas com eloquência.

O período seguinte, caracterizado como de *profissionalização da Epistemologia*, teve como origem a fundação do Círculo de Viena. Os primórdios do Círculo remontam ao período da 1ª Guerra Mundial, quando jovens doutores em Filosofia, com especialização em Física, Matemática ou Ciências Sociais, reuniam-se toda sexta-feira à noite, para discutir questões de Filosofia da Ciência, sob influência do positivismo de Ernest Mach; entre eles,

destacam-se Philipp Frank, Hans Hahn, Richard Von Mises e Otto Neurath. Em 1924, Herbert Feigl, Friedrich Waismann e Schlick formaram um grupo de discussão, dando início ao Círculo de Viena. Reuniam-se para ler e discutir a obra *Tractatus lógico-filosofico* de Wittgenstein, publicado em 1921. A eles juntaram-se: Hans Hahn, Otto Neurath e sua mulher Olga, Victor Kraft, Kurt Reidemeister e, em 1926, Rudolf Carnap. Em 1928, o Círculo adquiriu um caráter de movimento organizado, criando a *Sociedade Ernest Mach*, com o objetivo de propagar e ampliar uma atitude científica e criar os instrumentos intelectuais do empirismo moderno, tendo como veículo de divulgação a revista *Erkenntnis*¹²⁰. Em vista de um congresso sobre Epistemologia das Ciências Exatas, realizado em Praga, em 1929, Carnap, Hahn e Neurath redigiram um manifesto dedicado a Schlick e intitulado *A concepção científica do mundo - O Círculo de Viena*, apresentando os antecedentes históricos, a concepção de Ciência e os diferentes problemas abordados. Sobre a concepção científica postulada pelo grupo, assim afirmam:

A concepção científica do mundo não se caracteriza tanto por teses próprias, porém muito mais, por sua atitude fundamental, seus pontos-de-vista e sua orientação de pesquisa. Tem por objetivo a ciência unificada. Seus esforços visam ligar e harmonizar entre si os resultados obtidos pelos pesquisadores individuais dos diferentes domínios científicos. A partir do estabelecimento desse objetivo, segue-se a ênfase ao trabalho coletivo e igualmente o acento no que é intersubjetivamente apreensível. Daí se origina a busca de um sistema de fórmulas neutro, um simbolismo liberto das impurezas das linguagens históricas, bem como a busca de um sistema total de conceitos. Aspira-se a limpeza e à clareza, recusam-se distâncias obscuras e profundezas insondáveis. Na ciência não há "profundezas"; a superfície está em toda parte; tudo o que é vivenciado forma uma rede complexa nem sempre passível de uma visão panorâmica e freqüentemente apenas apreensível por partes. (CARNAP; HAHN; NEURATH, 2003, p. 89 – tradução nossa)

Na avaliação de Bunge (1980), a Epistemologia do Círculo de Viena tinha o defeito fatal de estar presa à tradição empirista e indutivista de Bacon, Hume, Berkeley, Comte e Mach, tradição que era incompatível com a Epistemologia realista inerente ao enfoque científico. Sem abandonar a base empirista da Ciência, Popper percebeu a incapacidade de conciliação entre o *positivismo lógico* e a Ciência. Sua divergência com os epistemólogos do Círculo de Viena reside fundamentalmente no critério de demarcação do que pode ou não ser considerado científico.

¹²⁰ Em alemão: *Conhecimento*.

A influência de Wittgenstein, especificamente a questão dos jogos linguísticos, sobre o Círculo de Viena fez com que a reflexão dos positivistas lógicos se desviasse dos objetivos iniciais, produzindo uma *epistemologia artificial*. Abandonou-se a discussão sobre Ciência, para abordar a questão da linguagem científica. Bunge (1980) chega a afirmar que a Filosofia Linguística matou o Círculo de Viena em seu interior, gerando uma Filosofia da Ciência cada vez mais artificial. “A Epistemologia artificial – que a rigor não é Epistemologia, senão ginástica intelectual, como diria Einstein – fechou-se dentro de uma problemática pequena que não atraía a atenção dos pesquisadores científicos.” (BUNGE, 1980, p. 8-9). Cita como exemplo de artificialidade, a questão do probabilismo exagerado e da teoria semântica da informação. Embora considere tal Epistemologia respeitável e exata, define-a como inútil, por não examinar criticamente seus pressupostos e não estar associada à pesquisa científica, além de ser escolástica, por ocupar-se de mini ou pseudo problemas. Propõe um *renascimento epistemológico*, com a elaboração de uma Epistemologia que possa enriquecer a Filosofia e ser útil à Ciência, como será apresentando a seguir.

Também Habermas (1987) ao abordar a relação entre conhecimento e interesse, apresenta o itinerário de desenvolvimento da Epistemologia em sua relação com o positivismo. Para ele, embora o termo *teoria do conhecimento* tenha sido cunhado somente no séc. XIX, o tema da fundamentação do conhecimento ocupou de modo primordial as reflexões da Filosofia Moderna. Embora tais reflexões coincidissem com o nascimento da Ciência, elas não se limitaram a explicar o conhecimento científico-experimental, mas incluíram-no no conjunto mais amplo do conhecimento. Kant, com sua gnosiologia não objetivista, tendo como ponto de partida a análise das condições subjetivas imprescindíveis a qualquer experiência, fez com que a Teoria do Conhecimento atingisse plena consciência de si mesma, postulando para o conhecimento racional uma posição de soberania frente à ciência. Hegel submeteu a Teoria do Conhecimento a uma inflexível autorreflexão ao argumentar contra os pressupostos do pensamento kantiano, afirmando que a crítica da faculdade do conhecimento não é possível, pois o instrumento da crítica é, ao mesmo tempo, o objeto, ou seja, a faculdade de conhecer. Em seu idealismo, Hegel substituiu assim, a tarefa da Teoria do Conhecimento pela *autorreflexão fenomenológica do espírito*. Isso levou ao “[...] paradoxal resultado de a filosofia não apenas mudar de posição frente à ciência, mas de renunciar totalmente a ela.” (HABERMAS, 1987, p. 26), sendo substituída pela Teoria da Ciência, uma metodologia desamparada de qualquer filosofia e fundamentada por uma autocompreensão cientificista das ciências.

Ainda segundo Habermas, o positivismo levou a termo esse processo de dissolução da Teoria do Conhecimento, assinalando definitivamente o seu fim.

A questão lógico-transcendental acerca das condições do conhecimento possível visava, simultaneamente, à explicação do sentido inerente ao conhecimento enquanto tal. O positivismo amputa esse questionamento; para ele tal pergunta ficou sem sentido através do fato das ciências modernas. (HABERMAS, 1987, p. 89).

De modo geral, o positivismo, de Comte a Mach, reprimiu as tradições mais antigas da Teoria do Conhecimento substituiu a reflexão filosófica acerca da fundamentação do conhecimento pelo objetivismo da ciência. O único traço filosófico do Positivismo é a necessidade de imunizar as ciências frente à Filosofia. “À medida, porém, que o positivismo dogmatiza a fé das ciências nelas mesmas, ele assume a função proibitiva de blindar a pesquisa contra uma auto-reflexão em termos de teoria do conhecimento.” (HABERMAS, 1987, p. 90)

Na perspectiva de Habermas, a dissolução da Teoria do Conhecimento até sua substituição pela Teoria da Ciência representa um abandono da reflexão. Nessa relação entre a Filosofia e a Ciência, a Filosofia encontra seu espaço apenas enquanto crítica. “A herança da filosofia transfere-se, muito mais, para a postura ideológico-crítica, que determina o método da análise científica enquanto tal. Mas, fora da crítica não resta direito algum à filosofia.” (HABERMAS, 1987, p. 77)

9.4 Diferentes considerações sobre Epistemologia

A compreensão que Bunge (1980) possui da Epistemologia parte da Filosofia em direção à Ciência, caracterizando-se como uma reflexão filosófica sobre a Ciência, que deve satisfazer as seguintes condições: referir-se à ciência mesma e não a imagens pueris e caricatas; ocupar-se dos problemas filosóficos reais decorrentes da investigação científica ou acerca dos problemas, métodos e teorias da ciência, propondo soluções consistentes, em teorias rigorosas e inteligíveis, que sejam adequadas à investigação científica; que seja capaz de distinguir a ciência autêntica da pseudociência, bem como de criticar programas e sugerir novos enfoques. Aponta oito problemas que a nova epistemologia deve abordar: lógicos, semânticos, gnosiológicos, metodológicos, ontológicos, axiológicos, éticos e estéticos. A cada problema, deve corresponder um ramo da epistemologia: Lógica da Ciência, Semântica da

Ciência, Teoria do Conhecimento Científico, Metodologia da Ciência, Ontologia da Ciência, Axiologia da Ciência, Ética da Ciência e Estética da Ciência.

A reflexão epistemológica, atenta à Ciência atual, tem por objetivo não apenas estudar ideias científicas do passado, mas participar do desenvolvimento científico, contribuindo para mudar os alicerces filosóficos da pesquisa e da política da Ciência. As contribuições que a Epistemologia pode oferecer são: revelar os pressupostos filosóficos da investigação científica; elucidar e sistematizar os conceitos filosóficos utilizados pelas ciências; ajudar a resolver problemas científico-filosóficos; reconstruir teorias científicas de maneira axiomática, discutir a natureza e o valor da Ciência pura e aplicada; e servir de modelo para outros ramos da Filosofia, particularmente a Ontologia e a Ética.

Para Lalande (1996) a Epistemologia designa a Filosofia das Ciências num sentido preciso, não envolvendo o estudo dos métodos científicos, pois estes são objeto da Metodologia, que é parte da Lógica. E também não é uma síntese ou antecipação conjectural das leis científicas. Afirma que, essencialmente, é “[...] o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica (não psicológica), o seu valor e a sua importância objetiva. (LALANDE, 1996, p. 313)

Partindo dessa definição de Epistemologia apresentada por Lalande, Japiassu (1979) faz uma análise crítica das três funções atribuídas comumente à Filosofia das Ciências: situar o lugar do conhecimento científico no conjunto do saber, estabelecer seus limites, e buscar a natureza da Ciência. Com relação às duas primeiras funções, questiona como a Filosofia pode fazê-lo, já que também é uma forma de conhecimento que compõe tal conjunto, e ainda, questiona porque a própria Ciência não pode fazê-lo. Quanto à terceira função, afirma que não existe “a Ciência”, entendida como um objeto *ideal* a ser conhecido, mas sim sistemas de conhecimentos específicos *reais*, que variam de acordo com seus objetos e que estão se estruturando de forma progressiva. Essa concepção de conhecimento como um fato em si, também denominado de conhecimento-estado, que pode ser estudado em sua natureza, dá origem a uma *epistemologia metacientífica*, em oposição às *epistemologias científicas*, que a partir de uma concepção de conhecimento-processo, estudam esse devir e as etapas de sua estruturação.

O modo como é compreendida a relação entre o Sujeito e o Objeto na produção do conhecimento gera diferentes epistemologias: a *epistemologia genética* entende tal relação ocorrendo evolutivamente, de forma dinâmica, diacrônica; já as *epistemologias não-genéticas*, entendem tal relação dada de forma definitiva, compreendendo o processo de conhecimento como algo estático, sincrônico.

Finalmente, afirma que a Epistemologia não é um sistema dogmático que impõe aos cientistas uma determinada concepção de conhecimento científico. Seu papel “[...] é o de estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Mais precisamente, o de tentar pesquisar as leis reais de produção desses conhecimentos.” (JAPIASSU, 1979, p. 38). E esse estudo refere-se não apenas a questão lógica do conhecimento científico, mas igualmente a perspectiva linguística, sociológica, ideológica, etc., discutindo a relação da Ciência, seja interna, com outras ciências, seja externa, com as instituições científicas e com a sociedade.

Para Blanché (1983) a Epistemologia tende a desvencilhar-se cada vez mais da Filosofia para tornar-se uma reflexão conduzida por cientistas especializados, pois as crises e revoluções que atingiram as ciências obrigaram os cientistas a efetuarem um retorno aos princípios, questionando-se sobre os fundamentos. O desenvolvimento contemporâneo da reflexão sobre a Ciência tem gerado epistemologias que podem ser qualificadas como internas e regionais: “[...] internas porque são elaboradas a partir de dentro pelos cientistas interessados, e regionais porque cada uma se constrói segundo as necessidades de uma determinada ciência.” (BLANCHÉ, 1983, p. 23).

Apesar desse movimento de separação entre a reflexão sobre a Ciência e a Filosofia, não é possível desligá-las completamente. Isso pode ser verificado nas grandes epistemologias contemporâneas que permanecem associadas a alguma Filosofia, embora se deva considerar que nem toda reflexão sobre a Ciência conduz a uma Filosofia, pois nem toda metaciência tem necessariamente cunho filosófico. Ao invés de pensar em uma Epistemologia Científica e uma Epistemologia Filosófica, Blanché (1983) propõe distinguir entre o que denomina de *epistemologia interna e obrigatória* e uma *externa e facultativa*. A *epistemologia interna e obrigatória* é a que o cientista faz sem necessariamente querer, visando resolver os problemas que surgem no interior de sua própria atividade científica, tendo, pois, um caráter ocasional e integrando-se no trabalho científico. Já a *epistemologia externa e facultativa* é praticada deliberadamente, cultivada como um fim e não simplesmente como um meio, tendo um interesse mais puramente especulativo.

Para Koplín (1972) a Epistemologia não é uma Ciência nova, mas um conjunto de conhecimento acerca da Ciência, oferecido por distintas esferas do conhecimento, entre as quais estão a psicologia, a economia, entre outras. Entretanto, a abordagem fundamental é dada pela Filosofia, em específico a Lógica e a Gnosiologia, e pela Sociologia. Estas duas perspectivas de estudo da Ciência delinearão dois métodos distintos: o lógico e o sociológico. Enquanto a Lógica e a Gnosiologia partem da premissa de que a Ciência tem um caráter social, pois é uma forma da atividade social humana, por outro lado, a Sociologia da Ciência

extrai da Filosofia as teses que constituem a Ciência enquanto sistema de conhecimento. Recentemente, a própria Ciência fez surgir “[...] metateorias ou metaciências como formas específicas do conhecimento científico, pela ascensão da tendência a assimilar os fundamentos básicos da construção das teorias científicas e dos métodos de elucidação dessas teorias” (KOPLIN, 1972, p. 33). Apesar do empenho das ciências em criar teorias em vista de sua autoexplicação e autoafirmação, a Filosofia continua sendo a Ciências das Ciências, atuando como metaciência, por oferecer o princípio básico de unificação do conhecimento científico.

9.5 Critérios para a demarcação de cientificidade

Uma das tarefas assumidas primordialmente pela Epistemologia foi a definição de um critério objetivo capaz de delimitar que tipo de conhecimento pode ser considerado científico. Esse propósito, entretanto, já fora introduzido pela reflexão dos filósofos do séc. XVII. Partindo do pressuposto de que o conhecimento é produzido pelo ser humano, a própria natureza humana foi assumida como critério de demarcação, seja a capacidade de raciocínio, para os racionalistas, seja a capacidade de observação via sentidos, para os empiristas. Segundo Chalmers (1994), ambas as teorias apresentam graves problemas internos. O ideal racionalista, de declarar como verdade absoluta as proposições geradas por um pensar claro, fez com que fossem adotadas como evidentes em si mesmas noções problemáticas e que necessitam de justificação. Já os empiristas se defrontaram com a falibilidade e limitação dos sentidos, e a dificuldade em justificar as generalizações que ultrapassam a evidência empírica.

9.5.1 O Círculo de Viena

No séc. XX, a questão da demarcação do conhecimento científico adquiriu maior relevância e tornou-se o ponto fundamental da reflexão epistemológica. Debruçados sobre esta tarefa, os positivistas lógicos do Círculo de Viena defenderam como tese fundamental a *exigência empírica do sentido*. Influenciados pelo pensamento de Wittgenstein acerca da linguagem, buscavam estabelecer uma linguagem fisicalista, que permitisse a intersubjetividade e tivesse um caráter de universalidade. O propósito da Filosofia passou a ser o de determinar a verdade ou falsidade das proposições, utilizando como critério para tal, o fato de que, “[...] em determinadas condições – indicadas nas definições – ocorrem ou não ocorrem certas coisas. Constatado isto, averiguado está tudo aquilo de que se fala na

proposição, e com isso conheço precisamente o seu sentido.” (SCHLICK, 1988a, p. 44). Destarte, os positivistas lógicos determinaram, como critério de cientificidade, o *princípio de verificabilidade*. Segundo tal princípio, que somente considera científico os enunciados significativos, também chamados de proposições protocolares, estes devem ser empiricamente verificáveis, pois, para Schlick “[...] não existe nenhuma possibilidade de entender um sentido sem referir-nos em última análise a definições indicativas, o que implica, em um sentido óbvio, referência à ‘experiência’ ou à ‘possibilidade de verificação’.” (SCHLICK, 1988b, p. 85). Qualquer enunciado que não possa ser verificado empiricamente é considerado sem sentido, e conseqüentemente, não científico. Nesse conjunto de enunciados sem sentido, ou ainda *proposições não significativas*, estão incluídas as proposições metafísicas, teológicas, poéticas.

Schlick destaca que a condição para que uma proposição tenha sentido é que ela seja verificável. Isso não significa que ela tenha que ser verificada. O princípio de verificabilidade é, pois, fundamentado na possibilidade de verificação e não na verificação. Em outras palavras, não é uma verificabilidade de fato, e sim de princípio.

É evidente que o termo constatabilidade (verificabilidade) se entende *em linha de princípio*, pois o sentido de uma proposição obviamente não depende de as circunstâncias nas quais nos encontramos em determinado momento permitirem ou impedirem a verificação efetiva. O enunciado “no lado oposto da lua existem montanhas de 3 mil metros de altura” sem dúvida tem sentido, mesmo que nos faltem os meios técnicos de verificação. [...] A verificação é *logicamente* possível, independente de ser ou não exequível na prática. (SCHLICK, 1988a, p. 45)

No século XX, a questão da demarcação do conhecimento científico adquiriu mais relevância e tornou-se o ponto fundamental da reflexão epistemológica. Debruçados sobre esta tarefa, os positivistas lógicos do Círculo de Viena determinaram como critério de cientificidade o *princípio de verificabilidade*. Segundo tal princípio, somente pode ser considerado científico os enunciados significativos, também chamados de proposições protocolares, as quais são empiricamente verificáveis. Qualquer enunciado que não possa ser verificado empiricamente é considerado sem sentido, e conseqüentemente, não científico. Nesse conjunto de enunciados sem sentido, ou ainda *proposições não significativas*, estão incluídas as proposições metafísicas, teológicas, poéticas.

Carnap, que partilhara inicialmente de tais ideias no Círculo de Viena, em seu artigo *Sobre a linguagem unificada da ciência*, de 1936, inicia uma segunda fase de seu pensamento, abandonando a convicção de que todo conceito científico pode ser definido a

partir de uma *linguagem protocolar*. Já em sua obra *Testabilidade e Significado*, publicada em 1936/37, admite que o princípio da *verificabilidade*, fundamentado na observação das instâncias particulares, não é possível, pois tais instâncias sempre são em número infinito. “Se por verificação se entende um estabelecimento completo e definitivo da verdade, então uma sentença universal, por exemplo, uma assim chamada lei da física ou da biologia, nunca pode ser verificada.” (CARNAP, 1988, p. 172). Substitui então, o *princípio de verificabilidade* pelo *princípio de confirmabilidade*. Tal princípio, mais flexível, propõe como critério de significado, a possibilidade de confirmação gradual. Carnap introduziu desta forma, a noção de *testabilidade*, afirmando que uma proposição será considerada testável, se for possível realizar experimentos capazes de confirmá-la.

Não podemos verificar a lei, mas podemos testá-la, testando suas instâncias particulares, isto é, as sentenças particulares que deduzimos da lei e de outras sentenças previamente estabelecidas. Se na série contínua de tais experimentos de teste não se encontrar nenhuma instância negativa, mas o número de instâncias positivas aumentar, então nossa confiança na lei aumentará passo a passo. Deste modo, ao invés de verificação, podemos falar aqui de *confirmação* gradativa crescente da lei. (CARNAP, 1988, p. 172 – grifo no original).

A partir da *confirmabilidade*, Carnap elencou quatro possibilidades diferentes de atribuir um sistema de referência a uma linguagem empirista: requisito da *Testabilidade Completa*, requisito da *Confirmabilidade Completa*, requisito da *Testabilidade*, e requisito da *Confirmabilidade*. Embora afirme que não possa haver, contra os requisitos, objeções teóricas que o definam como incorretos ou carentes de significado, admite que possam existir, para os últimos, objeções práticas na medida em que não atendam aos objetivos da ciência. Estabelece assim, uma escala de restrições, sendo mais restrito o requisito da *confirmabilidade* e, mais forte, o requisito da *Testabilidade Completa*.

9.5.2. A falseabilidade de Popper

Popper, que manteve contato com os principais pensadores do Círculo de Viena, rejeita a *verificabilidade* com critério de demarcação, por excluir sistemas teóricos insuscetíveis de verificação. Apresenta como critério de demarcação o *princípio de falseabilidade*.

Em outras palavras, não exigirei que um sistema científico seja suscetível de ser dado como válido, de uma vez por todas, em sentido positivo; exigirei, porém, que sua forma lógica seja tal que se torne possível validá-lo através de recurso a provas empíricas, em sentido negativo: *deve ser possível refutar, pela experiência, um sistema científico empírico*. (POPPER, 1975, p. 42 – grifos no original)

Considera a *falseabilidade* muito mais profícua que a *verificabilidade*, pois, mesmo um grande número de experimentos que confirmem uma determinada hipótese, não é suficiente para garantir que tal hipótese seja plenamente verdadeira; por outro lado, basta uma única instância que falseie a hipótese, para que ela seja considerada falsa. Dessa forma, somente é considerada científica uma hipótese falsificável, ou seja, se for possível declará-la falsa a partir de dados empíricos. O interesse de tal princípio “[...] não é o de salvar a vida de sistemas insustentáveis, mas, pelo contrário, o de selecionar o que se revele, comparativamente, o melhor, expondo-os todos à mais violenta luta pela sobrevivência.” (POPPER, 1975, p. 44). Assim, na teoria de Popper, “[...] científica não é a teoria que pode ser ‘provada’ (nenhuma pode), mas aquela que pode ser falseada. Se tenho uma teoria capaz de explicar todas as alternativas possíveis ao ponto de jamais poder ser refutada, isto significa que ela não é científica.” (FREIRE-MAIA, 1991, p. 89).

Popper distingue, pois, a *falseabilidade* da falsificação. A *falseabilidade* é um critério aplicável ao caráter empírico de um sistema de enunciados, enquanto que, para uma teoria ser falseada, não é suficiente surgirem enunciados básicos que a contradigam. Para a falsificação de uma teoria, é preciso que se descubra um efeito suscetível de reprodução que refute a teoria. “Em outras palavras, somente aceitaremos o falseamento se uma hipótese empírica de baixo nível, que descreva esse efeito, for proposta e corroborada. A essa espécie de hipótese cabe chamar de hipótese falseadora.” (POPPER, 1975, p. 91)

9.6 A ciência em perspectiva histórica

Segundo Chalmers (1993), uma das características do positivismo lógico, bem como do pensamento de Popper, é de compreender o critério de demarcação de cientificidade, o método e a noção de verdade unicamente a partir da lógica interna da produção do conhecimento científico, sem levar em conta aspectos sociológicos ou históricos. A busca dos fundamentos históricos e sociais do conhecimento científico deu origem a abordagens epistemológicas diversas, como a perspectiva de Lakatos de compreender o avanço científico a partir do conceito de *programas de pesquisa*, de Feyerabend, com sua proposta anarquista

de *crítica ao método científico*, e o pensamento de Kuhn, de afirmar o caráter revolucionário das mudanças na ciência, a partir da noção de *paradigma*, o qual será apresentado a seguir.

Abordando a ciência sob o ponto de vista histórico, Thomas Kuhn concluiu que tanto o indutivismo do Círculo de Viena quanto falsificacionismo não eram suficientes para explicar a evolução da Ciência. Sua teoria enfatizou o caráter revolucionário do desenvolvimento científico, no sentido de abandono total de uma teoria por outra, superando o caráter linear e contínuo. Igualmente salientou a importância do aspecto sociológico das comunidades científicas, superando a concepção de que a ciência é uma obra individual e solitária.

Na obra *A estrutura das revoluções científicas*, Kuhn apresenta o desenvolvimento da Ciência como um processo cíclico que perpassa as seguintes etapas: fase pré-paradigmática; a convergência para o primeiro paradigma, ou o que chama de “ciência madura”; a ciência normal; o momento de crise; a ciência extraordinária; o momento da revolução científica; outra ciência normal, seguida de crise e assim sucessivamente.

Inicialmente desorganizada, a atividade científica passa a convergir para um único paradigma. Tal termo indica, que “[...] alguns exemplos aceitos na prática científica real – exemplos que incluem, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação – proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica.” (KUHN, 2009, p.30)

O agrupamento dos cientistas em torno de uma ou mais realizações científicas passadas, as quais proporcionam os fundamentos para sua prática posterior é chamado de *ciência normal*. Fundamentando-se no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo, a ciência normal adota como problema somente o que é considerado dotado de uma solução possível no âmbito do paradigma assumido. Assim, um paradigma pode até mesmo afastar uma comunidade científica daqueles problemas sociais relevantes, por estes não poderem ser enunciados nos termos compatíveis com os instrumentos e conceitos proporcionados pelo paradigma.

A ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômeno; na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma frequentemente nem são vistos. Os cientistas também não estão constantemente procurando inventar novas teorias; frequentemente mostram-se intolerantes com aquelas inventadas por outros. Em vez disso, a pesquisa científica normal está dirigida para a articulação daqueles fenômenos e teorias já fornecidos pelo paradigma. (KUHN, 2009, p. 44-45)

Os *cientistas normais* empenham-se em aumentar o alcance e a precisão na aplicação do paradigma para a solução de problemas, com reduzido interesse em produzir grandes novidades, tanto no domínio dos conceitos quanto nos fenômenos. O compromisso de tais cientistas com os conceitos, métodos e instrumentos da ciência normal, oferece-lhe regras sobre a natureza do mundo e de sua ciência, permitindo-lhe “[...] concentrar-se com segurança nos problemas esotéricos definidos por tais regras e pelos conhecimentos existentes.” (KUHN, 2009, p. 66). As anomalias que possivelmente surjam, são resolvidas por meio de um ajuste do paradigma, de modo que o anômalo seja convertido ao comportamento esperado.

Quando não é mais possível superar as dificuldades, instaura-se o período de *crise paradigmática*, resultado do acúmulo de anomalias que apresentam reconhecida importância, bem como da resistência dessas anomalias a sucessivas tentativas de solução. A emergência de novas teorias é sempre precedida de um período de insegurança, pois destrói paradigmas estabelecidos e exige alteração nos problemas e técnicas da ciência normal. Além disso, “[...] uma teoria científica, após ter atingido o status de paradigma, somente é considerada inválida quando existe uma alternativa disponível para substituí-la.” (KUHN, 2009, p. 107-108).

A crise somente é superada quando surge um paradigma inteiramente novo, agrupando um número crescente de cientistas, culminando no abandono do paradigma anterior. O fato de o novo paradigma ser totalmente incompatível com o anterior caracteriza o caráter revolucionário do desenvolvimento da ciência.

Consequentemente, a recepção de um novo paradigma requer com frequência um redefinição da ciência correspondente. Alguns problemas antigos podem ser transferidos para outra ciência ou declarados absolutamente “não-científicos”. Outros problemas anteriormente tidos como triviais ou não-existentes podem converter-se, com um novo paradigma, nos arquétipos das realizações científicas importantes. À medida que os problemas mudam, mudam também, seguidamente, os padrões que distinguem uma verdadeira solução científica de uma simples especulação metafísica, de um jogo de palavras ou de uma brincadeira matemática. A tradição científica normal que emerge de uma revolução científica é não somente incompatível, mas muitas vezes verdadeiramente incomensurável com aquela que a precedeu. (KUHN, 2009, p. 138)

9.7 Bibliometria: definição e breve histórico

A concepção de Bibliometria apresentada por Araújo (2006) é de uma técnica quantitativa e estatística utilizada para medir os índices de produção e disseminação do conhecimento científico. Já Guedes e Borschiver (2003) relacionam-na com a Ciência da

Informação, enquanto conjunto de leis e princípios empíricos utilizados para o estabelecimento de seus fundamentos teóricos. Podemos compreender, de modo geral que, o princípio da Bibliometria é de fazer a análise da atividade científica ou técnica por meio do "[...] estudo quantitativo das publicações e o seu principal objetivo é o desenvolvimento de indicadores cada vez mais confiáveis. Os indicadores podem ser definidos como os parâmetros utilizados nos processos de avaliação de qualquer atividade." (HAYASHI; HAYASHI; MARTINEZ, 2008, p. 138)

Dentro desse propósito de mensurar a pesquisa científica, a Bibliometria aplica métodos estatísticos e matemáticos, analisando as publicações científicas e assim colabora na avaliação da produção científica, podendo ser aplicada em diferentes campos, entre eles:

a) na 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)

Os primórdios da Bibliometria podem ser encontrados, segundo Alvarado (2007), na "bibliografia estatística", nomenclatura utilizada por E. Wyndham Hulme, em 1923, ao fazer a análise do *English International Catalogue of Scientific Literature*. Seis anos antes, em 1917, Cole & Eales já haviam realizado algo semelhante, em sua análise estatística da literatura de Anatomia Comparada, produzida entre os anos 1550 a 1860. Hulme entendia a "bibliografia estatística" como a reunião e a interpretação de estatística sobre livros e periódicos, com uma ampla possibilidade de aplicações, como a demonstração de movimentos históricos, o uso de livros e periódicos na pesquisa, a determinação da bibliografia que, em cada período, contribuiu para o desenvolvimento da humanidade.

O termo Bibliometria surgiu em 1934, na obra *Traité de Documentation*, de Otlet, o qual estava interessado em estabelecer uma nova disciplina científica, a Bibliografia. Segundo ele, o livro não fora até então, medido em sua realidade objetiva e material e nem em sua realidade subjetiva ou intelectual. Cabia pois, à Bibliografia exprimir todos os dados relativos ao livro na forma numérica, passando do estado qualitativo ou descritivo para o quantitativo. Em seu propósito, a Bibliometria era compreendida como "[...] a parte definida da Bibliografia que se ocupa da medida ou da quantidade aplicada ao livro. (Aritmética ou matemática bibliológica)." (OTLET, 1986, p. 20).

Na mesma direção foram as pesquisas de Zoltowski e de Estivals, para compreender a evolução histórica da comunicação escrita, lançando as bases para uma teoria bibliológica. Entretanto, o termo Bibliometria somente tornou-se amplamente conhecido em 1969, a partir da discussão proposta por Pritchard acerca distinção entre Bibliografia e Bibliometria, sendo esta definida pelo uso de métodos mais quantitativos que discursivos, tendo como objetivo aplicar modelos matemáticos e estatísticos ao estudo de livros e outros meios de comunicação escrita.

Quanto ao objeto de estudo da Bibliometria, inicialmente eram os livros, tendo como objetivo a quantificação de edições, palavras em cada obra, bibliotecas e estatística quanto a produção livreira. Posteriormente foram sendo agregados em seus estudos outros formatos de produção bibliográfica, como artigos em periódicos, e também a questão da produtividade de autores e a análise de citações.

No Brasil, os estudos bibliométricos ganharam espaço na década de 1970, com os estudos realizados no Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD)¹²¹, incidindo sobre diferentes campos científicos, entre eles a produtividade de autores e aspectos específicos da Bibliometria. Se a década seguinte foi de queda do interesse pelos estudos bibliométricos, com as possibilidades propiciadas pelo computador na década de 1990, retomou-se o interesse pelas metodologias quantitativas. Atualmente, a Bibliometria possui diferentes enfoques, como o aperfeiçoamento das fórmulas que expressam as leis, a sua relação com outras ciências, outros referenciais e métodos, a avaliação da produção científica.

9.7.1 Da Bibliometria à Webometria

Os avanços da Ciência e da tecnologia provocaram uma evolução do processo de produção e de transmissão da informação. Isso trouxe modificações na abordagem da produção científica, complexificando os indicadores científicos de medição e divulgação do conhecimento produzido. Assim, da proposta inicial da Bibliometria houve uma ampliação até a webometria, passando pela cienciometria e informetria.

Segundo a definição de Tague-Scutcliffe¹²², citada por Macias-Chapula (1998), a Bibliometria estuda os aspectos quantitativos da produção, disseminação e uso da informação. Já a Cienciometria estuda os aspectos quantitativos da ciência enquanto uma disciplina ou

¹²¹ A denominação atual é: Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT)

¹²² TAGUE-SUTCLIFFE, J. An introduction to informetrics. *Information Processing & Management*, v. 28, n. 1, p. 1-3, 1992.

atividade econômica, sendo um segmento da Sociologia da Ciência. Por abranger estudos quantitativos das atividades científicas, as quais incluem as publicações, a Cienciometria sobrepõe-se à Bibliometria. Já a Informetria debruça-se sobre os aspectos quantitativos de toda forma de informação, e não apenas registros catalográficos ou bibliográficos, referindo-se a quaisquer grupos sociais, e não apenas aos cientistas. Dessa forma, conforme classificação de McGrant¹²³, citado por Macias-Chapula (1998), os objetos de estudo da Bibliometria são os livros, documentos, revistas, artigos, autores e usuários; já a Cienciometria tem como objeto as disciplinas científicas, assuntos, áreas e campos; e a Informetria estuda as palavras, documentos e base de dados.

Ainda sobre a distinção entre Bibliometria e Cienciometria, Spinak (1998) parte de uma concepção interdisciplinar de Bibliometria e delimita como sendo seu objetivo fundamental, estudar um dos aspectos fundamentais da comunidade científica: a comunicação impressa. Já a Cienciometria parte da aplicação de técnicas bibliométrica à ciência, mas vai além, examinando também o desenvolvimento científico e as políticas científicas; dessa forma, a Cienciometria pode fazer comparações entre as políticas de investigação de diferentes países, levando em consideração os aspectos econômicos e sociais de cada país.

A avançada tecnologia de comunicação abre novos campos de atuação para as análises quantitativas, como é o caso dos estudos desenvolvidos sobre a estrutura e os conteúdos de *homepages* na web, fazendo surgir uma nova área dentro da Informetria: a *Webometria* ou *Cybermetria*. Segundo Vanti (2002), a aplicação dos métodos informétricos a *World Wide Web* permite estudos como a distribuição das páginas no espaço virtual, a determinação do domínio dos setores públicos e privados na rede, a evolução de determinada instituição ou país na rede, o crescimento ou perda de importância de determinado conteúdo, aproximando assim a Webometria e a Cienciometria. Entre as dificuldades para a realização de um estudo webométrico figuram a natureza dinâmica da Internet, a grande massa de dados não padronizada e a inconsistência dos serviços de busca.

Na compreensão de Vanti (2002), conforme a Figura 1, a Informetria é a técnica mais abrangente, que abarca a outras três. Entre a Bibliometria e a Cienciometria há uma área de intersecção, e a Webometria se sobrepõe a ambas, na medida em que aplica técnicas bibliométricas e cienciométricas para mensurar as informações disponíveis na web.

¹²³ MCGRATH, W. What bibliometricians, scientometricians and informetricians study; a typology for definition and classification; topics for discussion. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON BIBLIOMETRICS, SCIENTOMETRICS AND INFORMETRICS, 1989, Ontario. *Second Conference...* Ontario: The University of Western Ontario, 1989.

- A: Bibliometria
 B: Cienciometria
 C: Informetria
 D: Webometria

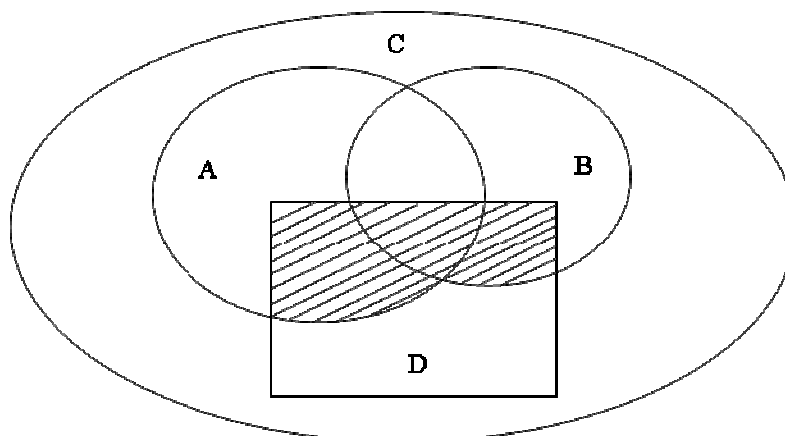


Figura 1 - Diagrama da inter-relação entre os campos da Bibliometria, Cienciometria, Informetria e Webometria.

Fonte: Vanti, 2002, p. 161

9.8 Indicadores bibliométricos

Segundo Spinak (1998), a necessidade de avaliar as tendências e políticas do setor de Ciência e Tecnologia (C&T) impulsionou a evolução dos indicadores bibliométricos a partir da década de 1970. Tais indicadores tornaram-se objetos de estudos teóricos e empíricos, com o objetivo de aprimorar as teorias, técnicas e modelos em vista da compreensão de tais tendências.

Nesse contexto de evolução tecnológica, os indicadores bibliométricos realizam a tarefa de indicar os resultados e efeitos de impacto das ações voltadas para o setor de C&T, especialmente para a formulação e avaliação das políticas públicas dessa área. Dessa forma, os indicadores bibliométricos constituem-se o que Mugnaini, Jannuzzi e Quoniam (2004) denominam de *indicadores produtos* e em determinadas situações, *medidas de impacto* das políticas em C&T.

Indicadores bibliométricos são *indicadores-produto* (ou ainda indicadores de eficácia) quando se referem a resultados mais imediatos das políticas com a produção de artigos em C&T ou número de patentes. São *indicadores de impacto* (ou indicadores de efetividade social) quando se referem a desdobramentos mais a médio prazo ou a efeitos mais abrangentes e perenes do fomento às atividades de C&T, como o Fator de Impacto de Publicações e outras medidas – não bibliométricas – como a Taxa de Inovação Tecnológica, o Balanço de Pagamentos Tecnológico, o grau de apropriação de tecnologia nacional na produção de medicamentos, na Saúde Pública, no desenvolvimentos de novos materiais para construção de moradias etc. (MUGNAINI, JANNUZZI; QUONIAM, 2004, p. 124 - grifos no original)

Entre os indicadores bibliométricos mais utilizados e de importância reconhecida no cenário nacional e internacional, Macias-Chapula (1998) aponta os seguintes:

a) Número de trabalhos: permite avaliar a produção científica, medida pela quantificação dos trabalhos e pelo tipo de documentos, que podem ser livros, artigos, publicações científicas, relatórios etc. A maneira como a pesquisa é conduzida em um determinado país pode ser monitorada e, dessa forma, traçar suas tendências no decorrer do tempo.

b) Número de citações: indica o impacto dos artigos ou assuntos citados.

c) Coautoria: por meio desse indicador é possível verificar o grau de colaboração na ciência em nível nacional e internacional. Assim, podem ser mensurados o crescimento ou o declínio da prática de pesquisa cooperativa.

d) Número de patentes: permite verificar as tendências das mudanças técnicas ao longo do tempo e avaliar os resultados dos recursos investidos em atividades de pesquisa e desenvolvimento. Tais indicadores determinam o grau aproximado da inovação tecnológica de um determinado país.

e) Número de citações de patentes: mede o impacto da tecnologia.

f) Mapas dos campos científicos e dos países: auxiliam a localizar as posições relativas de diferentes países na cooperação científica global.

Ainda segundo Macias-Chapula (1998) tais indicadores são utilizados para avaliar as perspectivas e as atividades de fomento da produção científica de um país e da interação entre países e instituições. Igualmente permite analisar a literatura científica nacional e internacional, para verificar a importância de determinados países em um certo período, a intensidade com que diferentes países são citados. Porém, afirma que os valores absolutos obtidos com os indicadores bibliométricos não são indicativos em si, mas precisam de uma abordagem comparativa. Tais indicadores tornam-se significativos na medida em que são comparados com os valores de outros grupos. "De fato, contar trabalhos não é difícil; dar sentido aos dados é mais complexo. Números não falam por si mesmo; ao contrário, precisam ser interpretados, considerando-se as tendências reais e falsas nos dados e no método usado para computá-los." (MACIAS-CHAPULA, 1998, p. 137).

9.9 Leis e técnicas bibliométricas

Segundo Guedes e Borschiver (2003) o padrão de distribuição das leis e princípios bibliométricos segue a máxima: *poucos com muito e muito com poucos*, a qual possui uma

inferência decisiva no sistema de avaliação e de distribuição de recompensas científicas. Isso se verifica no fato de que, cientistas com alta produtividade e que estão inseridos em universidades conceituadas, recebem frequentemente mais reconhecimento do que cientistas com o mesmo índice de produtividade, mas que pertencem a universidades menos conceituadas.

9.9.1 As três leis clássicas da bibliometria

As leis fundadoras do campo da Bibliometria foram formuladas por Lotka (1926), Bradford (1934) e Zipf (1949), conforme descritas a seguir.

a) Lei de Lotka foi formulada em 1926 num estudo sobre a produtividade dos cientistas realizado a partir da contagem de autores presentes no *Chemical Abstracts*, entre 1909 e 1916. A lei, também denominada de Lei do Quadrado Inverso, afirma que grande parte da literatura científica é produzida por um pequeno número de autores e enquanto que um número maior de pequenos autores produz o equivalente ao produzido pelo pequeno grupo de grandes produtores.

Tal lei permite inferir que, na medida em que uma determinada ciência estiver solidificada, aumenta a probabilidade de que seus autores produzam diversos artigos, em um determinado período de tempo. Na área da gestão da informação e do planejamento científico e tecnológico, a Lei de Lotka é aplicada na "[...] avaliação da produtividade de pesquisadores, na identificação dos centros de pesquisa mais desenvolvidos, em dada área de assunto, e no reconhecimento da 'solidez' de uma área científica." (GUEDES; BORSCHIVER, 2003, p. 5)

b) A Lei de Bradford refere-se à produtividade dos periódicos, permitindo determinar quais são mais relevantes em determinada área. Tem grande utilidade para o "[...] desenvolvimento de políticas de aquisição e de descarte de periódicos, em nível de gestão de sistemas de recuperação da informação, gestão da informação e do conhecimento científico e tecnológico." (GUEDES; BORSCHIVER, 2003, p. 4)

Esta lei foi criada em 1934, quando Bradford, analisando periódicos sobre geofísica, buscou perceber a amplitude na qual artigos sobre um determinado assunto científico estavam presentes em periódicos sobre outros assuntos. A lei, também conhecida como Lei da Dispersão, afirma que os periódicos que publicam o número maior de artigos sobre um determinado tema formam um núcleo, que passam a ser considerados como de maior relevância para aquela área do conhecimento.

A Lei de Bradford sugere que na medida em que os primeiros artigos sobre um novo assunto são escritos, eles são submetidos a uma pequena seleção, por periódicos apropriados, e se aceitos, esses periódicos atraem mais e mais artigos, no decorrer do desenvolvimento da área de assunto. Ao mesmo tempo, outros periódicos publicam seus primeiros artigos sobre o assunto. Se o assunto continua a se desenvolver, emerge eventualmente um núcleo de periódicos, que corresponde aos periódicos mais produtivos em termos de artigos, sobre o tal assunto. (GUEDES; BORSCHIVER, 2003, p. 4)

c) A Lei de Zipf foi formulada em 1949 e refere-se à frequência com que determinadas palavras são utilizadas em um dado texto e, associada ao Ponto de Transição (T) de Goffman, tem sua utilização na indexação temática automática.

A chamada Primeira Lei de Zipf, também conhecida como Lei do Mínimo Esforço, determina que há uma regularidade na escolha e no uso das palavras, com a tendência de que um pequeno número de palavras seja usado com maior frequência, enquanto um grande número de palavras seja minimamente utilizado. Dessa forma, as palavras que são mais utilizadas adquirem relevância, permitindo a identificação do estilo de cada autor e também apontamentos estatísticos em determinadas áreas do conhecimento. A Segunda Lei de Zipf afirma que, em um determinado texto, as palavras que apresentam baixa frequência de ocorrência e que aparecem em grande número, têm a mesma frequência. Essa Lei foi modificada por Booth, em 1967, passando a ser conhecida como a Lei de Zipf-Booth.

Uma teoria decorrente da Lei de Zipf é o Ponto T de Goffman. Goffman postulou uma hipótese de que, entre a zona de abrangência da Primeira Lei e da Segunda Lei de Zipf, haveria, uma região de transição onde estariam as palavras de maior conteúdo semântico de um determinado texto. Essa região é o chamado Ponto T de Goffman, o qual

determina graficamente a localização onde ocorre a transição das palavras de baixa frequência para as de alta frequência. Existe uma determinada região, ao redor deste ponto, com probabilidade de concentrar as palavras de alto conteúdo semântico e, portanto, aquelas que seriam usadas para indexação de um texto em questão. (GUEDES; BORSCHIVER, 2003, p. 4)

9.9.2 As técnicas ligadas às citações

Além das três leis básicas da Bibliometria, há outras teorias aplicadas na área. Enquanto o objeto focado pelas três leis são os autores, os periódicos e as palavras, as teorias elencadas a seguir têm como objeto as citações.

a) Fator de impacto ou fator de imediatismo: tendo grande relevância na análise de citações, o fator de impacto foi formulado por Garfield como um componente das análises

realizadas pelo ISI. Esse conceito foi assumido pela Bibliometria para o estudo de autores, sendo resultado do "[...] número de citações recebidas por um autor dividido pelo número de trabalhos que receberam pelo menos uma citação." (ARAÚJO, 2006, p. 19). Estabelecendo a correção entre o número de citações e a quantidade de trabalhos citados, o fator de impacto permite a identificação dos autores que, mesmo tendo pouca produção, produziram um material com grande importância, sendo citados muitas vezes. Permite igualmente a identificação de autores que foram citados muitas vezes, mas porque publicaram muitos trabalhos, tendo estes, isoladamente, pouca relevância para o campo científico.

b) Frente de pesquisa e Colégios Invisíveis: outro conceito de grande relevância na Bibliometria é o de *frente de pesquisa*, o qual "[...] correlaciona os índices absolutos de citação obtidos por cada autor com a data dos trabalhos publicados por cada autor" (ARAÚJO, 2006, p. 20). A partir dessa análise é possível identificar os *colégios invisíveis*, isto é, conjunto de autores colaboradores mútuos, que fazem citações uns dos outros, formando um grupo de artigos entrelaçados. Estes grupos de autores e suas publicações exercem grande influência em sua área, sendo seus trabalhos citados com maior frequência.

c) Acoplamento bibliográfico e cocitação: por acoplamento bibliográfico entende-se a união de artigos, citando os mesmos documentos, e por meio dele, é possível medir o grau de intersecção entre artigos, tendo como referência os documentos idênticos que foram citados por eles. Já a cocitação, tem caráter prospectivo, e consiste na união de artigos, citados pelos mesmos documentos. A partir do número de documentos onde determinados artigos são citados, é possível medir o grau de ligação entre tais artigos.

d) Obsolescência e vida média da literatura: a obsolescência consiste na análise do declínio do uso de determinada literatura e a vida média é estipulada a partir da relação entre a obsolescência e do crescimento de um corpo literário, por meio do estudo do número de citações realizadas em determinada área. Segundo Araújo (2006) o envelhecimento da literatura pode ser denominado de clássico, quando corresponde a uma vida média longa, ou efêmero, quando se refere a uma vida curta. Nessa perspectiva, disciplinas como a Matemática, Geologia, Botânica possuem componentes de literatura clássica, enquanto que a Física e a Engenharia são quase que exclusivamente, produtoras de literatura efêmera, e a Fisiologia e a Química estariam em um nível intermediário.

e) Lei do elitismo: utilizada para estimar o tamanho da elite de determinada população de autores e sua influência na área.

f) Lei dos 80/20: a qual afirma que 20% do conjunto de fontes de um sistema de informação atende a 80% de toda a demanda; tal lei é utilizada para a composição, ampliação e redução de acervos.

g) Teoria Epidêmica de Transmissão de Ideias, formulada por Goffman e Newill, em 1967, busca explicar como as ideias são propagadas em uma determinada comunidade científica. Utilizam para sua explicação a comparação entre o ciclo da esquistossomose e o ciclo da informação, na qual a infecção corresponde ao autor com uma determinada ideia. A suscetibilidade à doença equivale a acolhida do leitor à ideia e o material infectante representa as ideias contidas na literatura.

9.10 A análise de citações

Na compreensão de Macias-Chapula (1998), a citação é meio mais comum na prática científica para atribuir crédito e reconhecimento, de modo que os artigos de periódicos científicos, com sua lista de citações, é o meio mais aceito para o registro e a divulgação dos resultados das investigações em uma instituição científica. Importância essa que ganhou nova dimensão com o surgimento, nos últimos anos, dos índices de citação comerciais.

Discutindo as relações entre a arqueologia do saber de Michel Foucault e a Bibliometria a partir da análise das formações discursivas, Alvarenga (1988) entende que a citação e a referência a outros textos tem sua relevância no processo de produção científica por obedecer à prática que tende a "[...] vincular o conhecimento produzido aos conceitos ou paradigmas vigentes, em uma área específica de conhecimento, atribuindo-lhe chancela de autenticidade pela obediência aos imperativos institucionais desse campo científico ou do saber." (ALVARENGA, 1988). Nesse sentido, a citação seria um mecanismo que o autor dispõe para referir-se aos fundamentos teórico-metodológicos que vigoram em sua área de pesquisa, ratificando assim sua relação com os jogos de poder atuantes na construção do saber científico. Ainda segundo Alvarenga (1988), no ato de citar estão presentes uma série de implicações psicológicas, sociológicas, políticas e históricas, assim como influências de outras naturezas, tais como o narcisismo (autocitações), influências entre autores e instituições, adesão a paradigmas vigentes.

A Bibliometria parte do princípio de que a produção científica é construída a partir de trabalhos anteriores, e isso se torna visível quando tais trabalhos são citados e mencionados na lista de referências. As citações revelam o comportamento dos cientistas, com suas "[...]

tendências de concentração em campos, em instituições, em países e no uso de determinados periódicos" (VANZ; CAREGNATO, 2003, p. 248)

Segundo Weinstock, citado por Macias-Chapula (1998), existem quinze funções específicas da citação, todas consideradas válidas:

1. prestar homenagem aos pioneiros;
2. dar crédito para trabalhos relacionados;
3. identificar metodologia, equipamento etc.;
4. oferecer leitura básica;
5. retificar o próprio trabalho;
6. retificar o trabalho de outros;
7. analisar trabalhos anteriores;
8. sustentar declarações;
9. informar aos pesquisadores de trabalhos futuros;
10. dar destaque a trabalhos pouco disseminados, inadequadamente indexados ou desconhecidos (não citados);
11. validar dados e categorias de constantes físicas e de fatos etc.;
12. identificar publicações originais nas quais uma idéia ou um conceito são discutidos;
13. identificar publicações originais que descrevam conceitos ou termos epônimos, por exemplo, Mal de Hodgkin;
14. contestar trabalhos ou idéias de outros;
15. debater a primazia. (MACIAS-CHAPULA, 1998, p. 136).

Romancini (2010) compreende a citação no contexto da comunidade científica enquanto um espaço institucional, com normas e valores observados por seus participantes. Nesse espaço, a citação está inserida no sistema de recompensa e reconhecimento que atuam sobre o comportamento dos pesquisadores. Destarte, o crédito que um pesquisador concede a outro, por meio da citação, representa uma forma de reconhecimento.

O entendimento da citação como indicador de impacto, influência ou desempenho de um pesquisador, instituição ou país (a unidade da análise) é a principal proposta prática da junção entre os cientistas da informação, interessados na mensuração e análise das citações, e a sociologia da ciência de Merton, Solla Price e outros. (ROMANCINI, 2010, p. 22).

Fazendo um histórico da análise de citações, Araújo (2006) situa sua origem no século XVII, como uma forma de estabelecer uma relação entre dois documentos. Já a técnica de contar referências foi utilizada pela primeira vez em 1927, sendo intensificada na década de 1960, com o surgimento do computador. O evento determinante para a disseminação desta técnica foi a criação, em 1963, do *Science Citation Index* (SCI), por Eugene Garfield, fundador do *Institute of Scientific Information* (ISI).

A análise de citações é uma ferramenta utilizada para a "[...] recuperação da informação, avaliação de periódicos, produtividade de autores, medida de qualidade de uma dada informação, medida do fluxo de informação em uma unidade, sociologia da ciência, indicador de estruturas e tendências científicas, entre outras." (GUEDES; BORSCHIVER,

2003, p. 13). Permite identificar e descrever diversos padrões na produção de conhecimento, entre os quais:

[...] autores mais citados, autores mais produtivos, elite de pesquisa, frente de pesquisa, fator de impacto dos autores, procedência geográfica e/ou institucional dos autores mais influentes em um determinado campo de pesquisa; tipo de documento mais utilizado, idade média da literatura utilizada, obsolescência da literatura, procedência geográfica e/ou institucional da bibliografia utilizada: periódicos mais citados, "core" de periódicos que compõem um campo. (ARAÚJO, 2006, p. 19).

Destarte, os estudos de citação ajudam a entender a estrutura e o desenvolvimento da ciência, e a identificar as regularidades em seu funcionamento, porque permitem "mapear um campo emergente ou consolidado, identificar seus principais atores e as relações que se estabelecem entre eles e identificar uma série de características do comportamento de uso da informação recuperada." (VANZ; CAREGNATO, 2003, p. 255).

Segundo Guedes e Borschiver (2003) a análise de citações é aplicada em três áreas distintas, a saber, pelas bibliotecas, na ciência e na administração, para gestão de coleções, mapeamento do desempenho de autores, e no financiamento de pesquisas e orçamento de sistemas de informação, respectivamente.

9.11 Competências para realizar análises bibliométricas

A utilização de métodos e técnicas bibliométricas tem se tornado cada vez mais frequente e com aplicação em diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto de intensificação do uso da Bibliometria, torna-se fundamental discutir não apenas os procedimentos e etapas para a construção dos indicadores bibliométricos, mas também a necessidade de determinados requisitos que orientem a realização de análises bibliométricas. Nesse sentido, Silva, Hayashi e Hayashi (2011) utilizam do conceito de “competência em informação” (*information literacy*) para, a partir dos procedimentos e etapas da análise bibliométrica realizadas por bibliotecários e especialistas, emitir um protocolo de competências, habilidades e atitudes. Tal conceito já está presente na literatura nacional sobre Ciência da Informação, em diversos estudos referentes à formação de competências informacionais, em diferentes áreas de atuação; entretanto, nenhum desses estudos aplica esse conceito especificamente às análises realizadas pela Bibliometria e Cienciometria.

Relacionando tais estudos com as etapas e procedimentos da análise bibliométrica, os autores citados fazem uma distinção primordial entre o que denominam de variáveis dependentes e independentes. Aquelas correspondem aos fatores que não são controlados pelo pesquisador, como a inconsistência das bases de dados - seja quanto à estrutura, atualização ou incoerências no registro dos dados -, os recursos disponíveis nos diferentes softwares utilizados na análise bibliométrica, e a falta de informações importantes nos documentos. Já as variáveis independentes dependem exclusivamente do pesquisador, pois se referem aos seus conhecimentos e experiências, seja com relação aos fundamentos teóricos da Bibliometria, seja quanto ao campo de estudos ao qual será aplicado a análise bibliométrica.

A partir da definição destas variáveis, elencam um rol de requisitos, que envolve *competências, habilidades e atitudes*, os quais constituem as "competências informacionais" necessárias para a realização de análises bibliométricas. Tais requisitos pressupõe a integração entre bibliotecários e pesquisadores envolvidos, e que ambos estejam preparados para realizar todas as etapas da análise bibliométrica.

Entre as *atitudes* figuram a interação com profissionais de outras áreas de conhecimento e o diálogo com profissionais da área analisada, agir eticamente na manipulação dos dados e interpretação dos resultados, ter postura positiva diante das dificuldades surgidas na coleta de dados, reconhecer os alcances e limites da Bibliometria. As *habilidades* necessárias incluem conhecimento das fontes de informação e dos diferentes tipos de documentos, elaborar estratégias de pesquisa e instrumentos para coleta de dados, utilizar vocabulário apropriado para interação com bases de dados, uso de ferramentas automatizadas para o processamento de dados, uso da estatística e de recursos visuais para produzir e apresentar indicadores, domínio de outras línguas, em especial o inglês.

Quanto às *competências* os autores propõem as seguintes:

Conhecer as bases teóricas da Bibliometria e a aplicação das leis bibliométricas; conhecer os principais indicadores bibliométricos; identificar áreas de excelência, associações temática, disciplinas emergentes, interdisciplinaridade, redes de colaboração temática e prioridades; conhecer a literatura de referência da área em que a bibliometria será aplicada; avaliar a credibilidade e adequação dos repositórios de informações; contextualizar os indicadores bibliométricos produzidos na literatura de referência da área pesquisada; reconhecer tendências e identificar lacunas das áreas de conhecimento pesquisadas; estabelecer categorias de análise para interpretação dos indicadores bibliométricos produzidos. (SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011, p. 125)

9. 12 O protocolo da pesquisa

Para a realização da coleta de dados foram elaborados dois formulários, com o auxílio da planilha Microsoft Office Excel, denominados de *Matriz Bibliométrica e Epistemológica* e de *Matriz de Referências*. E para aprimorar a compreensão da escolha e importância do referencial teórico na produção científica foi elaborado um questionário destinado aos orientadores.

9.12.1 Matriz Bibliométrica e Epistemológica

Esta matriz foi elaborada contendo os seguintes parâmetros, para a posterior análise bibliométrica:

a) com relação ao autor e ao orientador: nome e gênero do autor, data do ingresso e de defesa, o curso de graduação, a área e a instituição em que fez o mestrado, nome e gênero do orientador e nome do coorientador, agência de fomento;

b) com relação à tese: título, linha de pesquisa, resumo e palavras-chave.

Para a elaboração da segunda parte dessa *Matriz Bibliométrica e Epistemológica*, que diz respeito à análise epistemológica, tomamos como referência o instrumento de análise construído por Sánchez Gamboa. A versão inicial foi elaborada pelo autor em sua tese de doutorado, denominado de "Esquema Paradigmático" (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 61ss), recebendo posteriormente o nome de "Matriz Paradigmática" (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 75ss), conforme Anexo B. A elaboração de tal matriz é fundamentada na assertiva de que o processo de produção do conhecimento possui uma estrutura lógica, a qual é formada de diferentes conteúdos, e que tais conteúdos podem ser organizados de acordo com a amplitude e o grau de explicitação.

Assim, seguindo tal lógica interna da pesquisa, classifica tais conteúdos a partir de sua amplitude, partindo do *nível técnico-instrumental*, no qual figuram as técnicas para coleta e análise dos dados, sendo orientado pelo *nível metodológico*, isto é, por modos, caminhos específicos de interagir com a realidade empírica; a escolha de tais caminhos, ou métodos, está intrinsecamente ligada a concepções teóricas que integram e dão coerência aos dados empíricos, constituindo o *nível teórico*. Assim cada "[...] enfoque metodológico dá privilégio a certas teorias com as quais se integra como parte constitutiva de uma mesma lógica ou

maneira de pensar sobre um determinado fenômeno, a partir disso é possível falar de uma abordagem teórico-metodológica." (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 80).

Estes níveis, normalmente explicitados na produção do conhecimento, são influenciados por outros níveis, que são pressupostos e nem sempre revelados de forma clara. Assim temos: o *nível epistemológico*, o qual refere-se a concepção de cientificidade e de prova da verdade; os *pressupostos gnosiológicos*, que determinam a relação entre o sujeito e o objeto na produção do conhecimento; e os *pressupostos ontológicos*, os quais contém uma cosmovisão, formada pela concepção de realidade, de história, de sociedade, de homem e de educação.

A estes níveis, acrescentamos outro, o qual denominamos de *ético*, entendo-o a partir de sua etimologia, como sendo o âmbito das orientações da conduta, da ação, em vista de um determinado fim. Esse nível da análise epistemológica tem seu fundamento no pensamento de Marx, para o qual o nível ético envolve necessariamente a práxis, que transcende o discurso meramente teórico e incide sobre a vida em sociedade, como afirma nos *Manuscritos Econômico-filosóficos*: "A resolução das contradições *teóricas somente* é provável por intermédio dos meios práticos, por meio da energia *prática* do homem." (MARX, 2004, p. 144 - grifos no original). E mais especificamente nas *Teses contra Feuerbach*, quando afirma que é na práxis que é possível demonstrar a efetividade, o poder e o fundamento do pensamento humano, em vista da transformação efetiva da realidade: "Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo diferentemente, cabe *transformá-lo*." (MARX, 1978, p. 53 - grifos no original)

Inspirados pelo pensamento de Marx e por Habermas (1980)¹²⁴, entendemos que, na atual sociedade determinada pelo modo de produção capitalista, marcada pela desigualdade social e pela miséria de grande parte da população mundial, o conhecimento tem a tarefa de incidir sobre a realidade, com o objetivo de transformá-la, colaborando no processo de promoção humana e de humanização das estruturas sociais. Isso não significa a defesa de um pragmatismo rude, que desconsidera as proposições teóricas que não façam referência direta à ação. Todo conhecimento tem sua importância pois sempre está relacionado com às condições materiais da existência humana, mesmo que implicitamente. Assim, o que pretendemos, com este nível de análise epistemológica, é verificar se os autores das teses manifestaram explicitamente essa incidência de sua pesquisa na transformação da realidade.

¹²⁴ Ver a Introdução da II Parte deste trabalho.

Nesta segunda parte da *Matriz Bibliométrica e Epistemológica* foram registrados os dados para a posterior análise epistemológica, incluindo os seguintes parâmetros, que foram agrupados em blocos de similitude:

a) dados estruturais: os problemas que motivaram a pesquisa e os objetivos deles decorrentes, as principais conclusões e as possíveis recomendações elencadas pelo autor;

b) dados técnicos: o tipo de pesquisa realizada, a fonte dos dados, as técnicas utilizadas na coleta e na interpretação dos dados, o local de coleta;

c) dados metodológicos: buscando explicitar qual a metodologia utilizada na abordagem da temática pesquisada;

d) dados sobre o referencial teórico: verificação da existência de um capítulo específico para apresentação do referencial teórico, qual o referencial teórico explicitado e, em caso de não haver nenhuma explicitação, quais as categorias utilizadas para a interpretação dos dados, a verificação acerca da utilização ou não do referencial teórico na análise dos dados coletados; e a indagação se o autor faz críticas a alguma teoria.

e) dados epistemológicos: explicitação da concepção de ciência e de cientificidade presente na pesquisa;

f) dados gnosiológicos: interrogação sobre a compreensão da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento;

g) dados ontológicos: explicitação da concepção de temporalidade e de historicidade, a concepção de realidade, a antropologia subjacente, a concepção de sociedade e a concepção de educação.

h) dados éticos: verificação se o autor faz alguma referência a aplicação dos dados da pesquisa na transformação efetiva da realidade pesquisada e da sociedade.

9.12.2 Matriz de Referências

Por sua vez, a *Matriz de Referências* foi elaborada para registrar as citações realizadas no trabalho, buscando, por meio de sua análise, explicitar as obras mais utilizadas para fundamentar o referencial teórico adotado. Esta planilha foi estruturada com os seguintes campos de registro:

a) o tipo de publicação, explicitando se é livro, artigo de periódico, tese ou dissertação, ou outras formas de documento;

b) a quantidade de vezes que a obra é citada no decorrer no texto;

c) a verificação se a obra citada fundamenta ou não o referencial teórico assumido, com um enfoque específico para a questão metodológica;

Este parâmetro foi construído levando em consideração o fato de que, na execução da pesquisa adota-se determinada referência teórica para fundamentar especificamente a metodologia, e também são adotadas outras teorias que contribuem para a explicitação da realidade pesquisada, sem necessariamente consistirem em um referencial teórico-metodológico;

d) a explicitação do intuito das citações, para verificar se visam confirmar a teoria adotada como fundamentação da pesquisa, ou se visam criticar a teoria citada.

e) a explicitação do uso ou não da obra citada no decorrer do texto, no momento da interpretação dos dados e/ou na apresentação das notas conclusivas da pesquisa;

f) qual a temática que a obra fundamenta no texto da tese.

9.12.3 Questionários

Com o propósito de ampliar a reflexão sobre a questão do referencial teórico foi elaborado um questionário, destinado aos docentes que orientaram as teses selecionadas para a pesquisa, contendo oito questões abertas, sendo sete diretivas e a última não-diretiva, para as considerações livres do docente. O modelo do questionário segue ao texto como Anexo C.

Os objetivos a serem alcançados com a proposição dos questionários foram de:

a) Detectar o referencial teórico dos docentes do PPGE que orientaram as teses do período delimitado;

b) relacionar o referencial teórico dos orientadores com o referencial teórico que, explicita ou implicitamente, fundamentou a tese de cada orientando, para equacionar a incidência do referencial teórico de cada orientador nas teses de seus respectivos orientados;

c) obter dados que permitam discutir a influência do orientador sobre o orientando, na determinação do referencial teórico;

d) obter informações do docente a respeito da existência ou não de referencial teórico predominante no período da pesquisa, bem como, sobre as fontes teóricas consideradas fundamentais na pesquisa em educação.

O questionário foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sendo aprovado em 27 de março de 2012, conforme Parecer n. 113/2012.

9.13 Os procedimentos de pesquisa

A partir da definição do protocolo de pesquisa e da elaboração dos questionários, a pesquisa foi realizada conformando-se aos seguintes procedimentos.

Para o preenchimento da *Matriz Bibliométrica e Epistemológica*, além dos dados obtidos junto à secretaria do PPGE-UFSCar¹²⁵, buscou-se no *Curriculum Vitae*, disponível na *Plataforma Lattes*, os dados pessoais dos doutorandos: o curso de graduação, o curso de pós-graduação e a instituição onde foi realizado, a atividade profissional que exerce no momento, bem como a instituição onde está inserido e o cargo que ocupa. Alguns dados referentes a cada tese foram acessados no *Banco de Teses* e no *Caderno de Indicadores*, disponíveis no site da *CAPES* quais sejam, o nome do orientador e do coorientador, quando houve, o ano de defesa, a linha de pesquisa, a agência de fomento, quando houve, o título da tese, as palavras-chaves e o resumo. Tais dados foram depois conferidos com os dados contidos no próprio exemplar da tese.

Os dados referentes da análise epistemológica da *Matriz Bibliométrica e Epistemológica* e os dados da *Matriz de Referências*, foram obtidos por meio da leitura e análise de cada tese. O primeiro contato com as teses¹²⁶ já havia ocorrido no período de elaboração do projeto de pesquisa, visando obter os dados elementares, como nome do autor, título da tese, ano de ingresso e ano de defesa, e nome do orientador. Tais dados serviram para fundamentar a proposta de pesquisa, com as questões, os objetivos e a formulação da hipótese.

Neste segundo contato com as teses, a análise de cada uma delas foi realizada inicialmente com uma leitura dinâmica, visando identificar os elementos essenciais do texto, como divisão dos capítulos, a existência ou não de um capítulo específico sobre a metodologia assumida, a localização da apresentação e análise dos dados, a forma de apresentação das notas conclusivas. Em seguida foi realizada uma leitura criteriosa, buscando

¹²⁵ Anexo A

¹²⁶ Anexo E

identificar os dados necessários para a análise epistemológica, preenchendo os campos determinados na *Matriz Bibliométrica e Epistemológica*. Tais dados, nem sempre explícitos no texto da tese, exigiram em alguns casos, uma nova leitura para sua correta identificação.

O preenchimento da *Matriz de Referências* exigiu uma segunda revisão da tese, anotando as citações apresentadas pelo texto, bem como o número de vezes em que a obra era citada, a sua utilização no contexto da pesquisa e a temática à qual estava relacionada. Finalmente, tal *Matriz* era completada com o registro completo da obra, a partir das referências bibliográficas do trabalho.

Posteriormente, os dados referentes à análise bibliométrica foram transportados ao *software Vantage Point®*, específico para sistematizar tais dados, obtendo-se tabelas e gráficos que explicitam de forma sistemática os resultados.

Quanto aos questionários enviados aos docentes, por questões pessoais e profissionais, nem todos os docentes aceitaram participar da pesquisa. Dos treze docentes envolvidos pela pesquisa, oito responderam os questionários; um docente enviou documentos contendo dados sobre sua trajetória acadêmica, um docente manifestou sua intenção de não participar da pesquisa, afirmando: "Seu questionário composto de questões aparentemente simples é de complexas respostas. Eu quase teria que escrever um livro para responder às suas questões." Três docentes não responderam à solicitação feita de contribuir com a pesquisa. Para suplantarmos a ausência de dados dos questionários não respondidos, buscamos nas principais publicações de tais docentes, isto é, artigos e livros, informações que nos permitiram delimitar de forma confiável o seu referencial teórico, seja pelas afirmações de tais docentes em seus escritos, seja pelas obras referenciadas como fundamentação de suas propostas teóricas. As publicações consultadas visando obter dados para compreender o referencial teórico de tais orientadores estão registrada no Anexo D.

O conteúdo dos questionários, bem como as informações obtidas nas principais publicações dos docentes que não responderam, complementou os dados obtidos nas análises bibliométricas e epistemológicas, revelando a compreensão dos orientadores sobre o processo de produção científica do PPGE, bem como a relação entre com os orientandos com relação ao referencial teórico.

10. A UFSCAR E O PPGE: INOVAÇÃO DO SABER

Após uma imersão no contexto da pesquisa em educação em seu conjunto, que incluiu uma breve fundamentação histórica e filosófica e igualmente, os fundamentos da análise da produção científica, agora fazemos emergir o objeto da pesquisa. Dele partimos no início da pesquisa, mas ainda de forma obscura, para agora apresentá-lo de modo mais concreto, a partir de suas múltiplas determinações. Por isso este capítulo apresentará a produção científica do Curso de Doutorado, situando-o historicamente no Programa de Pós-Graduação em Educação, que por sua vez é parte de uma universidade específica, com uma história profundamente relacionada com o contexto político e educacional mais amplo apresentado anteriormente.

10.1 São Carlos: capital da tecnologia

Localizada na região administrativa central do Estado de São Paulo, numa altitude média de 856 metros, a cidade de São Carlos está a 230km da capital do Estado. Possui uma população de 223.226 habitantes, segundo o Censo de 2010, com uma taxa de crescimento demográfico de 1,9% ao ano, sendo que cerca de 95,1% da população reside na área urbana. A presença de estudantes universitários e pesquisadores gera uma população flutuante de cerca de 20.000 pessoas.

Segundo dados oficiais do município, disponíveis em site da Prefeitura Municipal, os principais polos industriais que impulsionam a economia do município são o Metal-Mecânico, com a fabricação de motores automobilísticos, máquinas, equipamentos e eletrodomésticos; de Alta Tecnologia, voltados para a produção de equipamentos ópticos, eletroeletrônicos e automação industrial; e o Aeronáutico, em processo de implementação. Em seu conjunto, a economia do município produz um PIB de R\$ 3,36 bilhões, com uma renda per capita de R\$ 15.039,60, alcançando um índice de IDH de 0,8951, enquanto que o IDH nacional de 0,718.

A cidade de São Carlos é conhecida por possuir um destacado setor acadêmico e de pesquisa, que lhe dá o título de *capital da tecnologia*. Entre as principais instituições estão a Universidade de São Paulo - USP, originada a partir da Escola de Engenharia de São Carlos e formada por cinco unidades de ensino e pesquisa: Escola de Engenharia de São Carlos - EESC, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação - ICMC, Instituto de Física de São Carlos - IFSC, Instituto de Química de São Carlos - IQSC, Instituto de Arquitetura e Urbanismo - IAU. Segundo dados de junho de 2012, conta com 4.761 alunos de graduação,

2.392 de pós-graduação (sem contar alunos especiais e pós-doutorado), 536 professores, em 23 cursos de graduação e 15 programas de pós-graduação. (USP. São Carlos, 2011).

Além da USP-São Carlos, a cidade conta ainda com a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, e o Centro Universitário Central Paulista - UNICEP. Além disso, conta com a Embrapa Instrumentação Agropecuária e a Embrapa Pecuária Sudeste. Essa concentração de universidades e centros de pesquisa faz de São Carlos uma cidade com alta concentração de cientistas e pesquisadores, possuindo um pesquisador doutor (PhD) para cada 180 habitantes, enquanto que a média brasileira é de um doutor para cada 5,4 mil habitantes. Outro destaque da cidade é com relação ao registro anual de patente, apresentando a média de 14,5 patentes por 100 mil habitantes, enquanto que a média nacional é de 3,2 patentes a cada 100 mil habitantes.

10.2 Do café à indústria e ao conhecimento.

A região central do Estado de São Paulo começou a ser povoada no final do séc. XVIII, com pequenos povoados formados junto à trilha que saía de Piracicaba, subia as encostas do planalto, em direção às minas de ouro de Cuiabá e Goiás. O marco inicial da história de São Carlos é o ano de 1831, quando foi demarcada a sesmaria do Pinhal, adquirida por Carlos Bartholomeu de Arruda ainda em 1781. Nesse período "[...] nada mais havia na região além de fazendas localizadas em uma zona pioneira, tocas por braço escravo, que lidavam com a criação de alguns bovinos e suínos, bem como um incipiente cultivo de cana-de-açúcar." (TRUZZI, 2007, p. 34). Na data de sua fundação, em 4 de novembro de 1857, São Carlos era formada por alguns ranchos de madeira ao redor da capela erigida pela família Arruda Botelho.

A economia recebe impulso com a chegada da lavoura cafeeira, ainda na década de 1840, que, a partir da Fazenda do Pinhal, se expande por toda a região, transformando São Carlos em um típico município do segundo ciclo da economia cafeeira paulista. Elevada a vila em 1865 e à condição de cidade em 1886, teve um rápido crescimento populacional, com 6.897 habitantes em 1874, atingindo mais de 16 mil habitantes em 1886. (SÃO CARLOS, 2011). A chegada da ferrovia em 1884, facilitando o escoamento da produção local, permitiu a ampliação das lavouras.

Com relação à população, São Carlos foi formada por diferentes grupos, que constituíram um tecido social diversificado segundo Truzzi (2007). Os índios, dizimados ou

forçados a adentrar em direção ao interior, foram substituídos por quilombolas, que se refugiavam da perseguição policial ou de fazendeiros. Os primeiros fazendeiros, vindos de municípios mais antigos do Estado, trouxeram escravos do nordeste e de Minas Gerais, visto que o tráfico negreiro já tinha sido abolido. Os mesmos fazendeiros incentivaram a vinda de imigrantes europeus, bem como de famílias mineiras e nordestinas, para substituir a mão de obra escrava. Estas, porém, por serem fugitivas da seca no nordeste, não constavam em relatórios oficiais.

Apesar de sua fundação coincidir com o declínio do regime de escravidão no Brasil, a economia de São Carlos utilizou durante mais de 30 anos a mão de obra escrava, sem a qual não seria possível manter a produção cafeeira. Os fazendeiros, mesmo tendo percebido a necessidade do trabalho livre antes da abolição, recusavam-se a abrir mão dos escravos ainda existentes "[...] repelindo qualquer articulação abolicionista, atitude que só seria reavaliada nos últimos meses que precederam a abolição, quando o controle das fugas e rebeliões se mostrara impraticável e o desfecho já assumira contornos improrrogáveis." (TRUZZI, 2007, p. 59). Mesmo após a abolição, a escravidão permaneceu de forma oblíqua, pois muitos libertos permaneceram nas fazendas, recebendo salários inferiores que os colonos imigrantes.

A mesma ferrovia que levava o café para o porto de Santos trouxe também os imigrantes estrangeiros, sob o incentivo dos fazendeiros, que visavam complementar a mão de obra dos escassos escravos. A imigração estrangeira, sobretudo de italianos, ocorrida nas últimas décadas do séc. XIX foi o fenômeno social que mais marcou o interior paulista e, especialmente São Carlos, pois no ano de 1886, a chegada de imigrantes no município só foi inferior a Campinas. Apesar de serem considerados como mão de obra mais qualificada e de terem o privilégio de utilizar espaços na lavoura para cultivo próprio, as possibilidades dos colonos tornarem-se proprietários da terra eram remotas. Isso principalmente por causa da expansão da lavoura cafeeira e do alto valor da terra. Assim, os que visavam ascender socialmente passaram a dedicar-se ao comércio e, posteriormente, à atividade industrial.

A crise do café, apesar da política de valorização implantada pelo governo, gerou um forte declínio da economia agrícola de São Carlos, desde meados da década de 1920. Mas foi somente a partir da metade da década seguinte que se tomou consciência de que São Carlos perdera o prestígio de ser uma das cidades mais progressistas do interior. Entretanto, já antes do início da crise, a economia cafeeira vinha provendo as condições fundamentais para o desenvolvimento do processo de industrialização, seja a acumulação de capitais, a implantação do transporte ferroviário, de redes elétricas e de pequenos segmentos industriais ligados ao beneficiamento do café, e igualmente a atuação econômica dos imigrantes. Em São

Carlos, houve uma reorganização da economia a partir das "indústrias da crise", voltadas principalmente para a fabricação de móveis, para o setor leiteiro e para a indústria têxtil, das fiações e tecelagens às alfaiatarias. No período de influência da II Guerra Mundial, o mecanismo de substituição de importações propiciou o desenvolvimento dessa indústria têxtil e os primórdios da indústria de bens de consumo duráveis, como motores, fogões e geladeiras.

Na década de 1950 em diante, fica impossível minimizar a decisiva influência, econômica e política, do grupo Pereira Lopes sobre a cidade. Na medida em que se desenvolveu, o grupo verticalizou a produção da empresa matriz, criando localmente uma série de outras firmas produtoras dos componentes utilizados nas geladeiras. A mais importante delas foi, sem dúvida, a linha de compressores herméticos utilizados nas próprias geladeiras, a maior e a pioneira do país. (TRUZZI, 2007, p. 159-160)

Neste período de reestruturação econômica, que coincide com surto desenvolvimentista, a cidade recebe a Escola de Engenharia de São Carlos. Um Projeto de Lei apresentado pelo Deputado Miguel Petrilli propunha a criação de vários estabelecimentos de ensino no interior, vinculados a Universidade de São Paulo, entre os quais, a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Criada pela Lei Estadual nº 161, de 24/09/1948, a Escola de Engenharia foi implantada em dezembro de 1952. Inicialmente instalada na sede da Sociedade "Casa d'Itália", realizou o primeiro vestibular em 1953, para os cursos de Engenharia, com habilitação em Engenharia Civil e Engenharia Mecânica.

Entre os anos de 1956 e 1957, a Escola instalou-se no Bloco E-1, o primeiro edifício construído no terreno doado pela prefeitura, onde funcionava o antigo Posto Zootécnico. Uma doação que reflete a mudança econômica pela qual passava a cidade, como afirmam Buffa e Nosella: "O Posto Zootécnico, cuja função era cuidar de animais utilizados nos serviços de transporte, fora significativo para uma São Carlos agrícola; como nos anos 50 a cidade se industrializava, ele perdera importância." (BUFFA; NOSELLA, 2000, p. 32). Numa expressão metafórica, podemos afirmar que a força animal na condução do progresso é substituída pelas estruturas matemáticas da engenharia.

O campus da USP-São Carlos foi instituído em 1972, integrando a Escola de Engenharia e outras duas unidades, que dela se originaram no ano anterior: o Instituto de Ciências Matemáticas de São Carlos - atualmente denominado Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) - e o Instituto de Física e Química de São Carlos, que posteriormente foi desmembrado no Instituto de Física de São Carlos e Instituto de Química

de São Carlos. O campus II da USP-São Carlos foi oficialmente inaugurado em 4 de novembro de 2005, numa área de mais de 100 hectares.

Em seu estudo sobre a EESC, Buffa e Nosella (2000) destacam três características básicas dos primeiros tempos da Escola de Engenharia, que se tornam fundamentais em seu desenvolvimento: "[...] rigor científico-acadêmico, ponto de honra da instituição; dedicação do diretor, professores e funcionários; participação e entrosamento entre estudantes, professores e direção." (BUFFA; NOSELLA, 2000, p. 44). Tal empenho e rigor são motivados pelo clima cultural dos anos 1950, de desenvolvimento nacionalista, por certo espírito pioneiro que caracteriza o interior do Estado de São Paulo, e finalmente, a tradição que a Escola assumia, de pertencer a USP, a mais importante universidade do país.

Se a cidade de São Carlos tinha uma tradição de possuir bons colégios desde o início do séc. XX, como a Escola Normal, o Colégio Diocesano, Colégio São Carlos e a Escola Industrial, a criação da Escola de Engenharia abriu para a cidade um novo polo de desenvolvimento, o do conhecimento, o qual foi intensificado com a criação da UFSCar e, também por meio outras instituições de ensino, de pesquisa e de inovação tecnológica.

10.3 Uma Universidade Federal no interior

O processo de criação da UFSCar teve início em dezembro de 1960, com a promulgação da Lei 3.835, que tratava da federalização da Universidade da Paraíba. O deputado Lauro Monteiro da Cruz apresentou uma emenda, que resultou em um artigo criando também uma universidade em São Carlos. Mesmo sem ter seu nome explicitamente ligado a esta emenda, os fatos posteriores revelam que o mentor dessa emenda foi o deputado são-carlense Ernesto Pereira Lopes. A universidade, denominada de Universidade Federal de São Paulo (UFSP), com sede em São Carlos, seria composta pela Escola Paulista de Medicina, pela Escola de Engenharia de São Carlos, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, pela Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araçatuba e pela Faculdade Municipal de Ciências Econômicas de Santo André. A cidade de São Carlos estava alheia a tal iniciativa e, a princípio, sua reação foi negativa, ao tomar conhecimento da incorporação da Escola de Engenharia a essa nova universidade.

A ausência de São Carlos na tramitação da lei que autoriza a criação da UFSCar mostra que ela não foi uma reivindicação nem da população são-carlense nem de grupos organizados locais. Teria sido, de fato, obra da iniciativa pessoal de Lauro Monteiro da Cruz, articulado com o tradicional

político-empresário são-carlense Ernesto Pereira Lopes, que contou, para sua rápida aprovação no Congresso Nacional, com o indispensável aval do governador Carvalho Pinto e da bancada federal paulista. (SGUISSARDI, 1993, p. 80)

O Conselho Universitário da USP manifestou-se contrário à incorporação da EESC, dando início a um longo processo, que durou oito anos, de articulações políticas envolvendo diferentes interesses. A população de São Carlos, mesmo concordando com a não incorporação da EESC, passou a manifestar-se contra proposta que chegou a ser cogitada, de extinguir tal universidade e, empenhou-se em viabilizar a sua instalação. Entre diversas ações políticas destaca-se uma manifestação em frente ao Instituto de Educação Dr. Álvaro Guião, que reuniu diversos setores da sociedade são-carlense em maio de 1966, e nesse mesmo ano, uma comissão de autoridades locais reuniu-se com o ministro da Educação, pedindo a sua instalação.

Seguiu-se um período com várias notícias equivocadas anunciando a criação da universidade, até que em 22 de maio de 1968, o então Presidente da República Arthur da Costa e Silva assinou o Decreto 62.758, que instituiu a Fundação responsável pela instalação da universidade, conforme seu artigo 1º: "É autorizada a instituição da Fundação Universidade Federal de São Paulo, que terá por objetivo instalar progressivamente e manter na forma estabelecida neste decreto, a Universidade Federal de São Paulo (UFSP), criada pela Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960 (art. 11)." (BRASIL, *Decreto nº 62.758*)

Segundo Sguissardi (1993), o Decreto não seguiu a Lei 4.759, de 20/08/1965, a qual determinava que as universidades federais sediadas fora da capital do Estado recebessem o nome da cidade sede. Assim, não cabe mais a denominação de Universidade Federal de São Paulo, mas de Universidade Federal de São Carlos, com a abreviatura de UFSCar, para não confundir com a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

Além disso, o Decreto indicava a organização da nova universidade nos moldes da Universidade de Brasília (UnB). Entretanto, a UnB foi organizada a partir de um projeto bem articulado, enquanto que a UFSCar, nos oito anos de empenho por sua implantação, não recebeu de seus mentores um projeto claro e consistente. O mesmo ocorrera com sua estrutura de fundação:

Enquanto no caso da UnB, propõe-se a adoção do modelo fundacional como exigência de uma forma jurídico-institucional descentralizada, ágil e plástica, que garantisse as condições para o implemento dos objetivos inovadores, no caso da UFSCar, a adoção do modelo fundacional aparenta mais uma forma de oportunismo ou de concessão ao que se configurou em tendência, se não modismo, tantas foram as distorções do verdadeiro conceito de fundação que

ocorreram quando da adoção desse modelo para as universidades que se seguiram à criação da UnB. (SGUISSARDI, 1993, p. 117)

A proposta original do modelo fundacional para as universidades era de favorecer a descentralização, dando mais flexibilidade e condições de adaptação ao ensino e à pesquisa, e possibilitar a divisão de responsabilidades na manutenção financeira das universidades públicas. Entretanto, dentro da proposta autoritária do regime militar, qualquer elemento de descentralização necessitava de mecanismos de controle político-administrativos. Por isso, as fundações universitárias que surgem no período militar atendem ao duplo interesse de "[...] desobrigação do Estado com o ensino superior (via contenção de expansão das IES públicas e incentivo à expansão das IES privadas) e de recuperação do controle político-administrativo sobre a universidade." (SGUISSARDI, 1993, p. 35)

No caso da Fundação Universidade Federal de São Carlos (FUFSCar), para atender a esse segundo interesse, atuava o Conselho de Curadores (CC), formado por dirigentes políticos locais aliados ao governo central. Entre outros aspectos que confirmam tal inferência autoritária por meio do Conselho de Curadores, pode-se citar o fato do Reitor não presidir e nem ser membro do Conselho, o fato de ter sido Conselho responsável por projetar a universidade e, depois, dar autorização para criar os órgãos colegiados, as características do grupo político-empresarial, liderado por Ernesto Pereira Lopes, aliados ao governo militar. Mas, sem dúvida, o principal fator que favoreceu a intervenção autoritária foi o contexto político-social dos anos de 1960 e 1970.

Sobre a indefinição em seu processo de organização e sobre os mecanismos de controle atuantes nos primórdios da universidade, reconhece o Plano de Desenvolvimento Institucional, de 2004:

A Universidade Federal de São Carlos, desde sua criação, em 1968, teve manifesta a intenção de ser pioneira em muitos sentidos, embora não fosse detentora de um projeto de universidade bem definido e orgânico, construído de forma participativa. Ela atendia, à época, a interesses particularmente políticos e empresariais e, além disso, surgia no período ditatorial, sofrendo as marcas daquele tempo. Até 1978, cabia ao Conselho de Curadores, formado por pessoas externas à Universidade, a definição dos rumos da Instituição. (UFSCar, *PDI - 2004*, p. 9)

10.4 O processo de implantação e os conflitos políticos na UFSCar

O empenho dos políticos e empresários na criação da universidade necessitava ser complementado pelos acadêmicos. Os deputados Ernesto Pereira Lopes e Lauro Monteiro da

Cruz buscaram auxílio junto aos professores da Escola de Engenharia de São Carlos, entre os quais se destacou o prof. Sérgio Mascarenhas, para elaborar o primeiro plano de aplicação dos recursos orçamentários e indicar nomes para o Conselho de Curadores da Fundação. Este foi empossado em 3 de outubro de 1968, reunindo nomes de pessoas qualificadas e efetivamente envolvidos com a pesquisa e com o ensino superior, o que propiciará ideias inovadoras.

Numa universidade que começou do "nada", sem unidades pré-existentes, sem sequer um prédio, um terreno para o "campus" e, principalmente, sem um projeto, um plano longamente pensado e estruturado, a nomeação e constituição do Conselho de Curadores tinha inquestionável importância. (SGUISSARDI, 1993, p. 128)

Esse ideal de inovação foi registrado no documento “Termos de Referência para o Projeto de Implantação da Universidade Federal de São Carlos”, de 23 de junho de 1969. Nele, os acadêmicos viabilizavam a ideia de uma "universidade pequena, mas de alta qualidade", que deveria atuar de forma criativa no campo científico-tecnológico, para responder à demanda social por uma tecnologia de ponta. Para isso, devia incentivar o desenvolvimento da pesquisa, oferecer cursos de extensão em interação com o complexo industrial, e formar profissionais qualificados nos níveis de mestrado e doutorado. Outra dimensão assumida com destaque foi a formação de professores, especialmente na área de ciências básicas. Quanto ao ensino, a preocupação era de inovar, evitando implantar cursos já existentes na Escola de Engenharia ou, se repetisse os cursos, dar-lhes enfoques diferentes.

O primeiro impasse foi superar a ideia de múltiplos *campi*, espalhados pelo Estado, como ditava o Decreto de criação e agradava os deputados Ernesto e Lauro. Outras questões práticas foram resolvidas, como implantação do campus na então Fazenda Trancham, às margens da rodovia Washington Luis, desapropriada pela Prefeitura Municipal em 1969 e doada à FUFSCar, e adaptação das construções já existentes na fazenda para acolher as instalações administrativas, salas de aula e laboratórios. A primeira turma de graduação, selecionada para os cursos de Licenciatura em Ciências (hoje extinto) e de Engenharia de Materiais, o primeiro na América Latina, iniciou em março de 1970. Eram 96 alunos, 10 professores e 20 servidores técnico-administrativos.

O Conselho de Curadores administrou diretamente a UFSCar até 16 de setembro de 1970, quando foi nomeado o primeiro Reitor, Heitor Gurgulino de Souza. Entretanto, tal Conselho continuou atuando de forma direta na direção acadêmico-científica e administrativa da universidade, por força do art. 14 do Decreto de criação, que assim determinava:

Art. 14. Enquanto o número de faculdade, unidades e cursos não fôr suficiente para o funcionamento legal da universidade, caberá ao Conselho de Curadores atuar como comissão organizadora, bem como promover o planejamento geral, receber e aplicar recursos financeiros, contratar pessoal docente e administrativo e celebrar os ajustes previstos nos artigos 12 e 13. (BRASIL, *Decreto nº 62.758*)

A expressão "atuar como comissão organizadora" significava, na prática assumir as prerrogativas de Conselho Universitário e de Conselho de Ensino e Pesquisa. E isso ocorreu pelo período de dez anos, pois o Conselho Universitário e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, com suas respectivas câmaras assessoras somente foram implantados em 1978.

O ano de 1978 pode ser tomado como marco inicial do renascer da UFSCar. Após oito anos de atividades nos estreitos limites de uma estrutura pouco universitária que lhe impunham o CC da Fundação e os reitores com ele identificados, a UFSCar renasce para os embates do processo que a levaria a organizar-se e a conquistar "espaços de democracia e autonomia internas". Isto se dará sem abandono do que tem sido o mais nobre legado dos anos setenta: a contínua busca de sua melhor qualificação acadêmico-científica. (SGUISSARDI, 1993, p. 195)

A falta de clareza sobre o papel do Conselho de Curadores dentro do modelo fundacional gerou conflitos que marcaram a história da universidade. Em 1982, o prof. Willian Saad Hossne, reitor no período de março de 1979 a março de 1983, fora eleito pela comunidade acadêmica para mais um período no cargo. Entretanto tal decisão não foi aprovada pelo Conselho de Curadores, que se dirigiram ao Ministério da Educação para expressar sua preocupação com os "rumos perigosos" que a universidade estava trilhando, especialmente o processo democrático de escolha do reitor. O impasse entre o Conselho Universitário e o Conselho de Curadores resultou na nomeação de um vice-reitor, que foi considerado pela comunidade acadêmica como interventor. A falta de consenso entre os dois Conselhos para apresentar nomes de candidatos a reitor levou a nomeação de um novo reitor, o qual, diante da não aceitação por parte da comunidade acadêmica, que também o considerava interventor, solicitou ao MEC a instalação de um inquérito administrativo para apurar as irregularidades existentes na UFSCar. O resultado do inquérito foi a constatação de que os conflitos eram causados por alguns aspectos específicos do modelo de fundação adotado, ou seja, as atribuições do CC-FUFSCar que "ultrapassando em muito as de um órgão fiscal ou supervisor administrativo-financeiro, como ocorre nas demais fundações universitárias, conflitavam via de regra com as do Conselho Universitário. E, também, a composição do CC/UFSCar

exclusivamente com pessoas estranhas à vida acadêmica da UFSCar." (SGUISSARDI, 1993, p. 236)

A esperada reforma do Estatuto da Fundação teve sua primeira proposta aprovada pelo Conselho Universitário em 1987 e, após longa negociação com o Conselho de Curadores da FUFSCar, foi aprovada pelo MEC em 1991. O novo estatuto limitou a jurisdição do Conselho de Curadores, que passou a ser um órgão de natureza estritamente fiscal, evitando assim conflitos de competências entre Fundação e Universidade.

Isso significava, do ponto de vista legal, a conquista definitiva da maioria de uma Universidade que, por erros de origem não corrigidos, precisou sustentar, por mais de uma década, um combate do qual saía fortalecida na sua luta pela democracia, autonomia e qualidade acadêmica, como em meados de 1991 festejavam todos. (SGUISSARDI, 1993, p. 243)

Essa crise na UFSCar repercutia em muitos setores da sociedade, em notícias veiculadas pela imprensa escrita e falada, envolvendo a discussão sobre a autonomia universitária e o papel interventor do Estado. Mais do que uma questão de desentendimentos internos, de âmbito administrativo e acadêmico, a crise na universidade refletia o processo de redemocratização que o país vivia e as dificuldades em superar as estruturas de controle que haviam sido criadas no período da ditadura militar. Era a mesma luta para dissipar os resquícios do autoritarismo, próprio do regime militar e que ainda persistiam nas relações políticas, econômicas e culturais.

O dinamismo interno de uma Universidade, localizada no interior do Estado de São Paulo, não ficou alheio à realidade que a circunscrevia, revelando assim uma proposta educacional que não se priva da inserção na realidade política. Uma inserção que não restringe ou diminui a qualidade da educação, mas a amplia, como atesta Sguissardi. "A luta pela democracia e autonomia da Universidade não é 'inimiga' da excelência do 'produto' acadêmico. Ao contrário, no caso da UFSCar, parece ter-lhe sido uma inegável e imprescindível aliada." (SGUISSARDI, 1993, p. 248)

10.5 A expansão da universidade

Como estava previsto no decreto de criação, a UFSCar expandiu-se geograficamente, com a criação de mais dois *campi*. O segundo campus da UFSCar foi criado em janeiro de 1991, por meio da incorporação das unidades paulistas do extinto Programa Nacional de Melhoramento da Cana-de-açúcar (PLANALSUCAR), órgão ligado ao Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA), com sede em Araras. O terceiro campus da universidade, em Sorocaba,

buscou atender a demanda da região por educação superior, dentro do plano de expansão do Sistema Federal de Educação Superior.

Atualmente, a universidade possui cinco centros acadêmicos, com 45 departamentos. O campus São Carlos conta com o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e o Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET), com 11 departamentos cada, e o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), com 10 departamentos. No campus de Araras o Centro de Ciências Agrárias (CCA) é formado por 5 departamentos, e em Sorocaba, o Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS) possui 8 departamentos.

O processo de ampliação da universidade também é perceptível no aumento do número de cursos de graduação oferecidos, passando dos dois cursos iniciais, para 57 cursos em 2010, bem como no número de vagas, que passou de 100, em 1970, para 2.577, em 2010, como é possível verificar na Tabela 5

Tabela 5 - Evolução do total de cursos e de vagas oferecida pela UFSCar entre 1970 e 2010

Ano	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010
Total de cursos	2	8	16	16	15	22	26	27	57
Número de vagas	100	370	590	590	620	940	1.020	1.130	2.577

Fonte: *UFSCar, 2010, p. 12-13*

Tomando por referência o número de cursos oferecidos percebe-se que o crescimento dos primeiros dez anos contrasta com o período de estagnação durante a década de 1980, no período de transição do regime militar para o período democrático. Um novo período de estagnação é perceptível no período do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. O período entre 2005 e 2010 registra mais que a duplicação do número de cursos, devido a ação governamental por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Segundo dados de 2010, a universidade acolhe mais de nove mil alunos, nos 57 cursos de graduação presencial em atividade, em seus três campi, conforme Tabela 6:

Tabela 6 - Distribuição do número de estudantes, vagas no vestibular e cursos nos três campi da UFSCar

	Campus São Carlos	Campus Araras	Campus Sorocaba	Total
Estudantes matriculados	6.809	639	1.740	9.188
Vagas no vestibular	1.717	240	620	2.577
Cursos	37	6	14	57

Fonte: *UFSCar, 2010, p. 18*

A responsabilidade pela educação desses estudantes é garantida pelo alto nível de qualificação de seu corpo docente, constituído em quase sua totalidade (99%), de doutores e mestres, com mais de 97% de seus professores trabalhando em regime de dedicação exclusiva, bem como pela assessoria do pessoal técnico-administrativo. Em 2010, a universidade contava com mais de 1.500 docentes e técnicos, em seus três *campi*, como mostra a Tabela 7:

Tabela 7 - Distribuição dos docentes e técnico-administrativos nos três campi da UFSCar

	Campus São Carlos	Campus Araras	Campus Sorocaba	Total
Docentes	761	62	139	962
Técnico-administrativos	702	83	83	868

Fonte: *UFSCar, 2010, p. 18*

A partir de 2007, a UFSCar também passou a oferecer cursos de graduação à distância. Inicialmente foram cinco cursos de graduação, oferecidos em 21 polos, localizados em 20 municípios dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Bahia, Rio Grande do Sul e Paraná. Em 2010 havia 2.171 estudantes matriculados nos cursos de graduação à distância (UFSCar, 2010, p. 16)

Também atividades de extensão constituem a estrutura universitária da UFSCar, contando, em 2010, com 195 programas de extensão e seis Núcleos: UFSCar-Escola, Cidadania, Sindicato, Saúde, Município e Empreendedorismo. Outra iniciativa que caracteriza a universidade é busca de democratização do acesso, por meio do Programa de Ações Afirmativas (PAA), que estabeleceu reserva progressiva de vagas nos cursos de graduação por critérios socioeconômicos e étnico-raciais, favorecendo alunos oriundos do

Ensino Médio público, negros, indígenas, assentados da reforma agrária e também refugiados políticos.

10.6 A Pós-Graduação na UFSCar

Com relação à pós-graduação, em 1975, o então reitor Luiz Edmundo da Magalhães constituiu a Comissão Central de Pós-Graduação (CCPG), responsável por realizar os estudos visando a sua implantação. Com a instalação do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE), em 1978, este criou a Câmara de Pós-Graduação e Pesquisa (CaPG). Antes mesmo da instalação da CaPG, tiveram início as atividades, com os cursos de mestrado e doutorado em Ecologia e Recursos Naturais, e o curso de mestrado em Educação, instalados em 1976, e o curso de mestrado em Educação Especial, em 1978.

Considerando conjuntamente, mestrado e doutorado, no final da década de 1970 a universidade contava com cinco cursos de pós-graduação *stricto sensu*; na década de 1980, foram criados mais nove cursos; na década de 1990, outros 14 cursos foram criados; e até 2007, foram criados mais 11 cursos, totalizando 39 cursos (ROCHA-FILHO; KIMINAMI; PEZZO, 2007, p. 20). Entre 2007 e 2010, foram criados mais 18 cursos, revelando um expressivo crescimento neste últimos anos, conforme Tabela 8:

Tabela 8 - Distribuição dos estudantes, programas e cursos de pós-graduação nos três campi da UFSCar

	Campus São Carlos	Campus Araras	Campus Sorocaba	Total
Estudantes matriculados	2.643	85	48	2.776
Programas	53	2	2	57
Cursos de mestrado	30	2	2	34
Cursos de doutorado	23	-	-	23

Fonte: UFSCar, 2010, p. 18

Um dos índices que revela a alta produtividade da pós-graduação da UFSCar é o número de trabalhos científicos produzidos. De 1990 a 2006, o número de defesas de dissertações de mestrado chegou a 3.775, sendo que "[...] cerca de 68% dessas defesas ocorreram nos últimos dez anos, o que atesta o significativo crescimento das atividades de pós-graduação neste decênio." (ROCHA-FILHO; KIMINAMI; PEZZO, 2007, p. 22). Desse

total, o maior número de defesas foi do Programa de Pós-Graduação em Educação, com 516 dissertações, seguido pelos de Ciência e Engenharia de Materiais (489), Química (366), Ecologia e Recursos Naturais (363) e Educação Especial (346).

Já as defesas de teses de doutorado alcançou o total de 1.552, de 1990 a 2006, sendo que cerca de 83% das defesas ocorreram nos últimos dez anos do período, confirmando o mesmo desenvolvimento da produção, superando o índice de crescimento do mestrado. O maior número de teses defendidas foi no Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, com 466 defesas, seguido pelos de Química (305), Ciência e Engenharia de Materiais (201) e Educação (133).

10.7 O programa de Pós-Graduação em Educação: pioneirismo e inovação

A criação do mestrado em Educação na UFSCar remonta a 1974, quando Dermeval Saviani, então professor da PUC de São Paulo, aceitou o convite para implantar o Programa de Pós-Graduação em Educação. Para viabilizar a implantação da pós-graduação, realizada durante o ano de 1975, a reitoria da universidade considerou conveniente realizar um convênio com a Fundação Carlos Chagas, a qual cedeu quatro de seus pesquisadores para formar o quadro docente: Maria Amélia Goldberg, Bernardete Gatti, Marília Andrade e Guiomar Namó de Mello; quadro ampliado com a contratação em seguida de Maria Luiza Santos Ribeiro, Miriam Jorge Warde e José Cláudio Barriguelli. Saviani e Goldberg (1976) reconheciam que, além do apoio técnico-administrativo, a associação com a Fundação Carlos Chagas iria permitir

[...] capitalizar para o Programa, toda a rica experiência de pesquisa em educação já acumulada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e inverter um pouco a trajetória já consagrada: em vez de professores-pesquisadores, o Programa de Mestrado contará com um grande contingente de Pesquisadores-professores. (SAVIANI; GOLDBERG, 1976, p. 83).

Segundo Saviani (2001), a elaboração do projeto foi realizada em conjunto com a equipe da Fundação Carlos Chagas, mas como o Programa pertencia à UFSCar, a coordenação devia ser exercida por um docente da universidade, que estivesse presente em tempo integral. Assim Saviani assumiu a coordenação na elaboração do projeto e também se tornou o primeiro coordenador do Programa, como testemunha: "Na prática, acabei assumindo essa responsabilidade já que do 'nosso lado' apenas eu tinha titulação e experiência com pós-

graduação. Em março de 1976, quando o Programa se iniciou, não tive alternativa, dado ser o único doutor com experiência anterior em pós-graduação." (SAVIANI, 2001, p. 2)

De acordo com Saviani e Goldberg (1976), o planejamento do PPGE da UFSCar foi feito a partir das diretrizes do I Plano Nacional de Pós-Graduação, então recentemente aprovado - conforme explicitado no item 4.1 deste trabalho -, e da análise dos cursos existentes na época. Embora as experiências da pós-graduação fossem incipientes (na época os cursos não tinham mais que cinco anos de atividade), já ofereciam referência para sanar deficiências e estabelecer novos rumos. A proposta não era criar apenas "mais um Programa de Pós-Graduação em Educação", mas um programa novo, tanto na estrutura quanto no funcionamento.

Em vista deste propósito, dois aspectos foram considerados fundamentais: os objetivos e a organização do plano curricular. Quanto aos objetivos, o programa se propunha a formar o pesquisador em Educação como um profissional especializado. Mas, considerando que a atividade de pesquisa, com suas exigências específicas, poderia não atrair a todos os alunos, a *Pesquisa Educacional* foi assumida como uma das Áreas de Concentração, junto a área de *Planejamento de Ensino*, com o objetivo de "[...] formar o educador-pesquisador e não simplesmente o educador-orientador, educador-professor, etc." (SAVIANI; GOLDBERG, 1976, p. 83).

Por sua vez, a organização curricular, considerando os objetivos do Programa e os princípios básicos dos cursos de pós-graduação, "[...] foi estruturada em módulos (blocos de disciplinas e atividades), por núcleos (básico e avançado) de modo a conciliar uniformidade com diversidade na formação dos alunos." (SAVIANI; GOLDBERG, 1976, p. 81). Assim, a partir dos princípios de flexibilidade e de interdisciplinaridade, que são próprios dos estudos de pós-graduação, era oferecido ao aluno, em diálogo com seu diretor de estudos, a liberdade de compor seu currículo, combinando módulos e combinando elementos de diferentes módulos.

Outro aspecto importante do projeto inicial do PPGE referia-se aos professores que, frente às exigências da prática docente e das tarefas técnico-administrativas, dispunham de pouco tempo para a pesquisa. Assim, a partir da identificação das tarefas básicas (técnico-científicas e técnico-administrativas), determinou-se uma divisão racional de tarefas entre o corpo docente, garantindo "[...] as condições indispensáveis para que cada professor seja não só um docente mas sobretudo um pesquisador, interessado em fazer do Programa, um centro de 'criatividade docente e científica'." (SAVIANI; GOLDBERG, 1976, p. 86).

Sobre a proposta de inovação no currículo do Mestrado no PPGE, Luiz Antônio Cunha recorda a sua participação no Fórum de Debates, o qual envolvia a participação de docentes de outras instituições. Segundo ele, o Fórum tinha a seguinte dinâmica:

Saviani trabalhava com os estudantes durante uma semana. Depois vinha o professor convidado que, além de uma exposição e uma discussão com os mestrandos, deixava uma bibliografia para ser estudada por eles nas duas semanas seguintes. Depois disso, vinha outro convidado, seguido pelo trabalho do professor local, repetindo-se o ciclo até o fim do semestre, quando todos os visitantes participavam juntos de um painel. (CUNHA, 1994, P. 43-44)

Outro testemunho sobre os primeiros tempos do PPGE é dado por Bernardete Gatti, definindo-o como um "período heroico", no qual era necessário que se provesse, desde o desenho das carteiras dos alunos a serem produzidas pela marcenaria, o serviço de uma secretaria e montagem da infraestrutura, até a elaboração da documentação do programa. Coube a Saviani a tarefa de "[...] criar condições institucionais viáveis para o deslanchar do programa, articulando ainda as interações dos pesquisadores da FCC [Fundação Carlos Chagas] com as instâncias da universidade." (GATTI, 1994, p. 84). Saviani também tomou medidas com relação a titulação do corpo docente, em vista do credenciamento do programa, e instituiu um processo de seleção inovador, que democratizou o acesso ao mestrado.

Consolidou uma forma de seleção do alunado vinculada às suas condições intelectuais e profissionais, não a preferências e escolhas apriorísticas dos possíveis orientadores, democratizando as possibilidades de acesso, o que inclusive se reflete nas características do alunado que já nesses primeiros anos são oriundos das mais diferentes regiões do país e do Estado. (GATTI, 1994, p. 84)

Avaliando a experiência, em 2001, por ocasião da comemoração dos 25 anos do PPGE-UFSCar, Saviani destaca os seguintes pontos que confirmam o propósito inovador na criação do Programa:

1º) o próprio nascimento a partir de um convênio, "feito com uma fundação de pesquisas educacionais, uma instituição que não era universidade, porque pós-graduação enquanto ensino é algo peculiar das universidades; 2º) a proposição das duas Áreas (Planejamento de Ensino e Pesquisa Educacional), a princípio, "soava meio estranho", pois, como justificar que a própria pesquisa educacional se constituísse em área de concentração? Mas a intenção era a de que, ante as ciências auxiliares - Psicologia, Sociologia, etc, - a Educação, "ao invés de ser ponto de passagem", fosse "o ponto de partida e de chegada nas pesquisas"; 3º) a organização curricular por módulos e a forma de distinção entre os núcleos básico e avançado; 4º) a seleção de caráter nacional para ingresso no Programa, o que foi feito por meio do envio de prospectos a todos os cursos de Pedagogia, "de modo que puderam se candidatar ao Programa concluintes de graduação do país inteiro"; 5º) abolição da carta de referência, prática comum em todos os programas. (SAVIANI, 2001, p. 4)

A primeira turma iniciou em 1976, com um total de 103 inscritos e 25 selecionados. O credenciamento junto a CAPES ocorreu somente em 1982. Ainda em 1977, o Programa de Pós-Graduação em Educação sofreu a sua primeira crise, com a saída de Saviani da coordenação. Segundo o próprio Saviani, as mudanças estruturais que começavam a ocorrer não consideravam o que o Programa havia planejado. "Ficou claro que o projeto elaborado para o Programa de Pós-Graduação estava possivelmente destinado à vala comum das experiências de pós-graduação feitas conforme a estrutura de poder estabelecida na instituição." (SAVIANI, 2001, p. 5). Juntamente com Saviani, pediu demissão a professora Mirian Warde e, também nesse período, a Fundação Carlos Chagas rompeu o convênio

Com a saída de seus idealizadores, o Programa entrou em uma fase de transição, continuando suas atividades contando com os docentes que a Universidade dispunha. Muitos deles atuavam no mestrado porque em suas áreas ainda não existia a Pós-Graduação, o que confirma o pioneirismo da Pós em Educação.

As duas Áreas de Concentração iniciais, *Planejamento de Ensino e Pesquisa Educacional*, foram posteriormente modificadas. Em 1981, a primeira foi substituída pela de *Metodologia de Ensino*, que a partir de 2008 passou a ser denominada como *Processos de Ensino e de Aprendizagem*; e em 1985, a segunda tornou-se a Área de *Fundamentos da Educação*.

Em 2006, quando comemorou os 30 anos de sua criação, o PPGE contabilizava 777 alunos ingressantes no mestrado, sendo que 180 se desligaram do Programa antes de concluíram o curso. A Figura 2 revela certa constância no número de alunos admitidos no mestrado nos primeiros anos, e um considerável aumento, nos últimos anos.

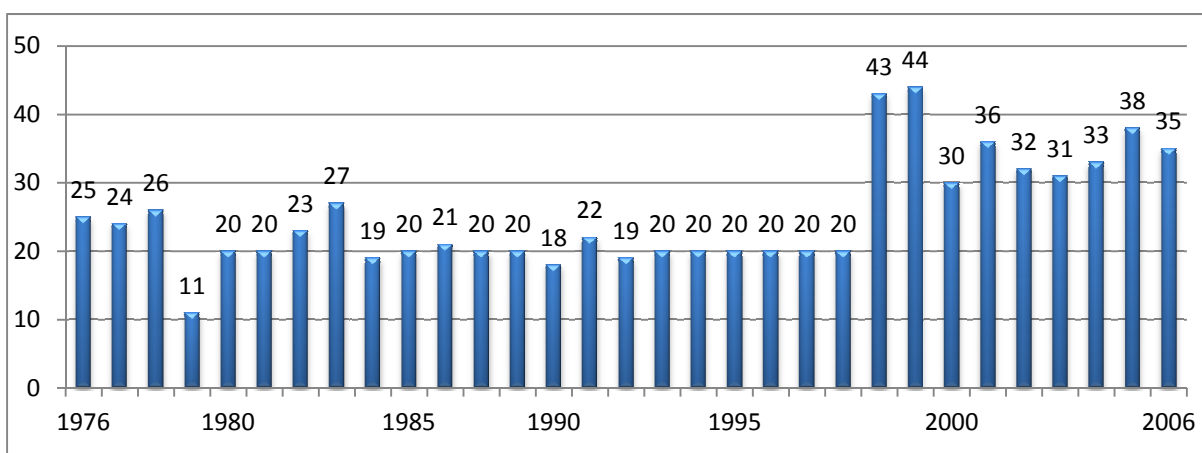


Figura 2 - Ingressantes no mestrado do PPGE-UFSCar entre 1976 e 2006.

Fonte: PPGE-UFSCar, 2007, p. 23

Com relação a defesa das dissertações de mestrado, até 2006, o Programa contava com 509 trabalhos defendidos. Considerando as mudanças ocorridas na estrutura do Programa quanto às Áreas de Concentração, com variações no tempo de efetividade de cada uma, a distribuição das dissertações defendidas pode ser visualizada na Tabela 9.

Tabela 9 - Defesas de mestrado no PPGE-UFSCar, por Área de Concentração.

	Planejamento de ensino	Pesquisa Educacional	Fundamentos da Educação	Metodologia de Ensino
Dissertações defendidas	15	53	174	267

Fonte: *PPGE-UFSCar, 2007, p.29*

Em 2007 o Programa criou a Revista Eletrônica de Educação - REVEDUC, com o objetivo de publicar artigos, ensaios, debates entrevistas e resenhas com temas, em qualquer língua, que contribuam para o aprimoramento da questão educacional.

A partir de 2010, o Programa foi reformulado passando a contar somente com uma Área de Concentração, em Educação, e com sete linhas de pesquisa: *Educação em Ciências e Matemática; Educação Escolar: Teorias e Práticas; Educação, Cultura e Subjetividade; Estado, Política e Formação Humana; Formação de Professores e outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem; História, Filosofia e Sociologia da Educação; Práticas Sociais e Processos Educativos.*

10.8 O Curso de Doutorado do PPGE da UFSCar

O curso de Doutorado foi criado em 1991, tendo seu Projeto sido elaborado em 1990, quando era coordenador do PPGE o Prof. Dr. Bruno Pucci e, representante da Área de Metodologia de Ensino, a Profa. Dra. Eglê Pontes Franchi, e de Fundamentos da Educação, a Profa. Dra. Betty Antunes de Oliveira. A proposta estava alicerçada na qualidade crescente do curso de Mestrado, que na época contava com 14 anos de existência e 106 dissertações defendidas. Este aprimoramento alcançado pelo PPGE também era perceptível a partir da "[...] repercussão do trabalho desenvolvido no PPGE da UFSCar junto à comunidade científica nacional preocupada com a educação, bem como as avaliações e pareceres dos comitês assessores dos órgãos federais de supervisão da pós-graduação" (UFSCar-CECH-PPGE, 1990, p. 2). Considerando a relação existente entre a Universidade e a realidade regional, a proposta do curso de Doutorado buscava estreitar os vínculos entre a realidade local e a sociedade

brasileira em sua totalidade, "através do estímulo à pesquisa comprometida com problemas cruciais da nossa sociedade hoje, e em especial com os problemas educacional." (UFSCar-CECH-PPGE, 1990, p. 3).

Outra motivação era a preocupação com o nível teórico das pesquisas. Reconhecia-se que a pesquisa em Educação, através dos cursos de Mestrado, havia se expandido, contribuindo para a formação e renovação dos quadros docentes do ensino superior e igualmente favorecido a pesquisa. Além disso, segundo o texto do Projeto, a Pós-Graduação em Educação "[...] desempenhou importante papel de resistência ao rebaixamento da qualidade teórica da produção acadêmica em um período fortemente marcado pela censura e pelo obscurantismo oficial no campo do pensamento universitário, em geral, e no da Educação, em particular." (UFSCar-CECH-PPGE, 1990, p. 6). O objetivo de continuar favorecendo essa qualidade da produção acadêmica inspirou a criação do curso de Doutorado no PPGE da UFSCar.

O Projeto do Doutorado apresenta, inicialmente, a caracterização, justificativa, estrutura curricular, corpo docente com as atividades de pesquisa e produção científica, e tipologia do corpo discente por Área de Concentração, já que, desde a reestruturação do PPGE, em 1984 e 1985, as duas áreas (Metodologia de Ensino e Fundamentos da Educação), "[...] tornaram-se autônomas academicamente, ainda que não administrativamente." (UFSCar-CECH-PPGE, 1990, p. 6). Na segunda parte, apresenta os elementos comuns às duas áreas: infraestrutura e regimento.

A proposta específica do Doutorado na Área de Concentração em Fundamentos da Educação era de analisar o ato pedagógico na sua historicidade, ou seja, em sua relação com a prática social. Nesta Área, o objetivo principal era o aprofundamento da compreensão acerca da contemporaneidade e da forma como a Educação nela estava inserida, superando o satisfatório conhecimento sobre o passado e o insatisfatório conhecimento do presente, a partir de um conhecimento profundo da totalidade do processo histórico. Destarte, o desafio que se apresentava ao Doutorado em Fundamentos da Educação era de contribuir de efetivamente "[...] para o entendimento da educação e da cultura contemporânea, com o que se estará colaborando para responder à exigência intelectual de se compreender o processo histórico atual, assim como para a necessidade de nele poder intervir de modo coerente." (UFSCar-CECH-PPGE, 1990, p. 8).

Com relação à estrutura curricular, o Doutorado foi proposto como um projeto de estudos e pesquisas integrados em torno de um núcleo temático: *a educação contemporânea*. Sua peça fundamental, em termos de organização acadêmica, era a equipe de professores/orientadores, atuando de forma colegiada, ou seja, além de ministrar as disciplinas e

orientar as pesquisas dos doutorandos, configuraria um "círculo de cultura" que analisaria os trabalhos dos alunos e participaria de atividades acadêmicas coletivas, como as sessões do *Fórum de Orientação*. Esse "círculo de cultura", além de favorecer o melhor acompanhamento das pesquisas, aprimoraria os trabalhos individuais, a integração e o aprimoramento de toda a equipe.

A vigia mestra do Doutorado em Fundamento da Educação era constituída pelo *Fórum de Orientação*, a partir do qual eram definidas anualmente, as *Disciplinas* a serem oferecidas, bem como as demais *Atividades Complementares*. A esse bloco de atividades, somava-se a elaboração da Tese, no prazo máximo de seis anos.

No ano de sua criação, o Doutorado possuía 16 professores, sendo nove da Área de Metodologia de Ensino (Carlos Alberto Andreucci, Dácio Rodney Hartwig, Eglê Pontes Franchi, Julio César Coelho de Rose, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Myrtes Alonso, Nivaldo Nale, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Silvio Paulo Botomé) e sete, em Fundamentos da Educação.

O Quadro 1 apresenta os docentes da Área de Fundamentos da Educação, com a respectiva área em que cursou o doutorado, bem como a instituição e o ano do doutoramento.

<i>Docente</i>	<i>Área de conhecimento</i>	<i>IES</i>	<i>Ano</i>
Betty Antunes de Oliveira	Filosofia da Educação	PUC-SP	1978
Bruno Pucci	Educação	PUC-SP	1982
Ester Buffa	Ciência da Educação	Universidade de Paris V	1979
Flávio Venâncio Luizetto	História Social	USP	1984
Paolo Nosella	Educação	PUC-SP	1981
Ramón Peña Castro	Economia	Universidade de Moscou	1973
Valdemar Sguissardi	Ciência da Educação	Universidade de Paris X	1976

Quadro 1 - Docentes do Curso de Doutorado PPGE em 1990, com área, instituição e ano de doutoramento.

Fonte: UFSCar-CECH-PPGE, 1990, p. 10

Na justificativa da criação do curso, a presença desse quadro docente foi considerada como uma peça fundamental para o bom desenvolvimento do doutorado. Quadro esse que, até 2007, foi quase que totalmente renovado, permanecendo apenas cinco professores, sendo dois na Área de Fundamentos da Educação (Prof. Dr. Paolo Nosella e Profa. Dra. Ester Buffa) e três, de Metodologia de Ensino.

Observa-se que a maioria, cinco docentes, obtivera seu doutorado na área de Educação, seja em instituições brasileiras ou estrangeiras. Também se evidencia a importância da PUC-SP, na qual doutoraram-se três docentes. Merece destacar que, neste período em que os docentes cursaram o doutorado na PUC-SP, fazia parte do quadro daquela instituição o Prof. Dr. Dermeval Saviani, que implantou o PPGE-UFSCar em 1976, e foi o orientador de mestrado e de doutorado da Profa. Betty Antunes de Oliveria e de doutorado do Prof. Paolo Nosella. Percebe-se assim a importância de Saviani na história do PPGE-UFSCar, seja diretamente, em sua implantação, ou indiretamente, na formação de seu quadro docente.

A proposta de Disciplinas e a sua distribuição entre os docentes, estava configurada no projeto do Doutorado da seguinte maneira, como mostra o Quadro 2, a seguir:

<i>Disciplina</i>	<i>Docente(s) responsável(eis)</i>
Tópicos de Educação Contemporânea	Todos os docentes
Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação I	Bruno Pucci e Paolo Nosella
Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação II	Bruno Pucci e Valdemar Sguissardi
Fundamentos Econômicos e Sociológicos da Educação I	Ramón Peña Castro
Fundamentos Econômicos e Sociológicos da Educação II	Ramón Peña Castro
Metodologia do Trabalho Científico	Betty Antunes de Oliveira
Estudos Avançados em Filosofia da Educação	Betty Antunes de Oliveira e Paolo Nosella
Estudos Avançados em História da Educação	Ester Buffa e Flávio Venâncio Luizetto
Estudos Avançados em Economia da Educação	Ramón Peña Castro
Educação Brasileira Contemporânea	Ester Buffa e Valdemar Sguissardi

Quadro 2 - Disciplinas do Curso de Doutorado PPGE em 1990, com os respectivos docentes responsáveis.

Fonte: UFSCar-CECH-PPGE, 1990, p. 65-67

Propunham-se assim disciplinas com um título amplo, para que pudessem englobar diferentes conteúdos programáticos, de acordo com as necessidades e interesses dos doutorandos e também possibilitasse o envolvimento de outros docentes a serem contratados.

Dessa forma, mantinha-se também a positiva experiência realizada no Mestrado, onde diversas disciplinas eram assumidas em conjunto, por dois ou mais professores, fazendo-se

também, de tempos em tempos, o rodízio de professores responsáveis por disciplinas afins.

As Linhas de Pesquisa propostas no início do Doutorado, para orientar os trabalhos de pesquisa, tanto dos docentes quanto dos discentes, eram as mesmas já existentes no Curso de Mestrado, ou seja: Educação e Trabalho; Educação Brasileira Contemporânea; Fundamentos (econômicos, sociológicos, históricos e filosóficos) da Educação; com a indicação de temas específicos a saber, ideologias, propostas, formação de docentes.

Tomando como referência as pesquisas que estavam sendo desenvolvidas pelos docentes em 1990, podemos visualizar no Quadro 3, a vinculação de cada docente nestas quatro linhas de pesquisa.

<i>Linha de Pesquisa</i>	<i>Docentes</i>
Educação e Trabalho	Bruno Pucci Paolo Nossela Valdemar Sguissardi
Educação Brasileira Contemporânea	Ester Buffa Flávio Venâncio Luizetto Paolo Nossela
Fundamentos (econômicos, sociológicos, históricos e filosóficos) da Educação	Betty Antunes de Oliveira Flávio Venâncio Luizetto Ramón Peña Castro
Educação Básica (da pré-escola ao 2º grau)	NC

Quadro 3 - Docentes do Curso de Doutorado PPGE em 1990, com as Linhas de Pesquisa nas quais possuíam pesquisas em andamento.

Fonte: *UFSCar-CECH-PPGE, 1990, p. 92-93*

Percebe-se uma distribuição equitativa de trabalhos em andamento nas Linhas de Pesquisa Educação e Trabalho, Educação Brasileira Contemporânea e Fundamentos da Educação, mas nenhum na Linha Educação Básica. Entretanto, neste período, orientavam pesquisas no Mestrado na Linha de Pesquisa Educação Básica, os seguintes docentes: Paolo Nossela, Valdemar Sguissardi, Betty Antunes de Oliveira, Bruno Pucci e Ester Buffa.

Com relação ao número de ingressantes no doutorado, até o ano de 2006 foram recebidos no programa 242 alunos, como mostra a Figura 3:

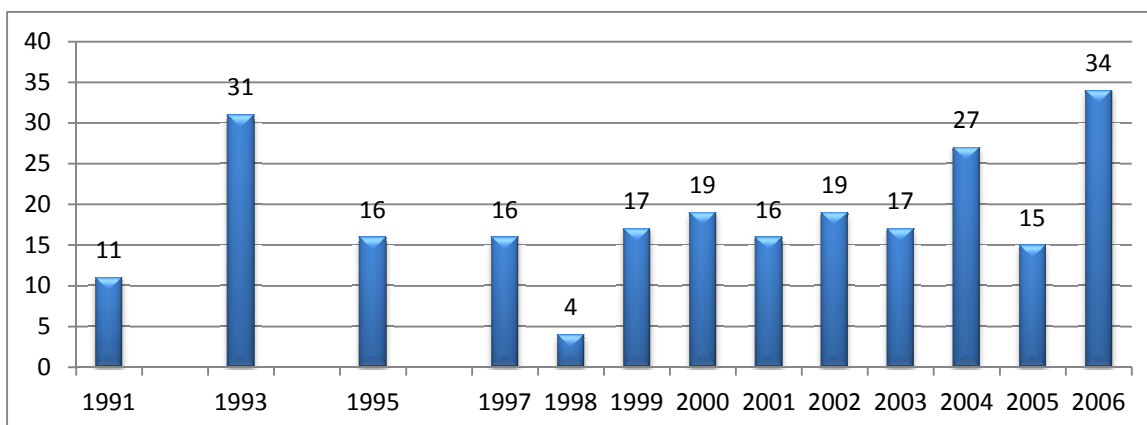


Figura 3 - Número de ingressantes no doutorado do PPGE-UFSCar entre 1991 e 2006.

Fonte: *PPGE-UFSCar, 2007, p. 43*

Como no início de suas atividades o PPGE fazia seleção para o doutorado a cada biênio, nos anos de 1992, 1994 e 1996 não houve ingresso de alunos. É possível notar uma variação do número de ingressantes, e com exceção do ano de 1993, percebe-se um crescimento no número de alunos matriculados. Desses 242 ingressantes, apenas 17 foram desligados ou se desligaram do Programa.

Com relação à procedência dos doutorandos, 51,9% vieram da própria UFSCar, 17% vieram de outras instituições do Estado de São Paulo, 27,1% eram oriundos de outros Estados e 1,5% de outros países; sobre 2,5% dos pesquisados não há dados. E quanto à formação acadêmica no mestrado, 62,7% eram mestres em Educação, 12,4% em Educação Especial e 24% migraram de outras áreas. Isso demonstra um caráter de universalidade do PPGE da UFSCar, seja na acolhida à alunos de outras instituições, sendo muitos de outros Estados, seja quanto a abertura para o diálogo com outras ramificações do saber.

Das 148 teses defendidas até 2007, 54 são da Área de Fundamentos da Educação e 94 da Área de Metodologia de Ensino, tendo os anos de 1997, 2003, 2005 e 2007 com o maior número de defesas, como pode ser verificado na Figura 4.

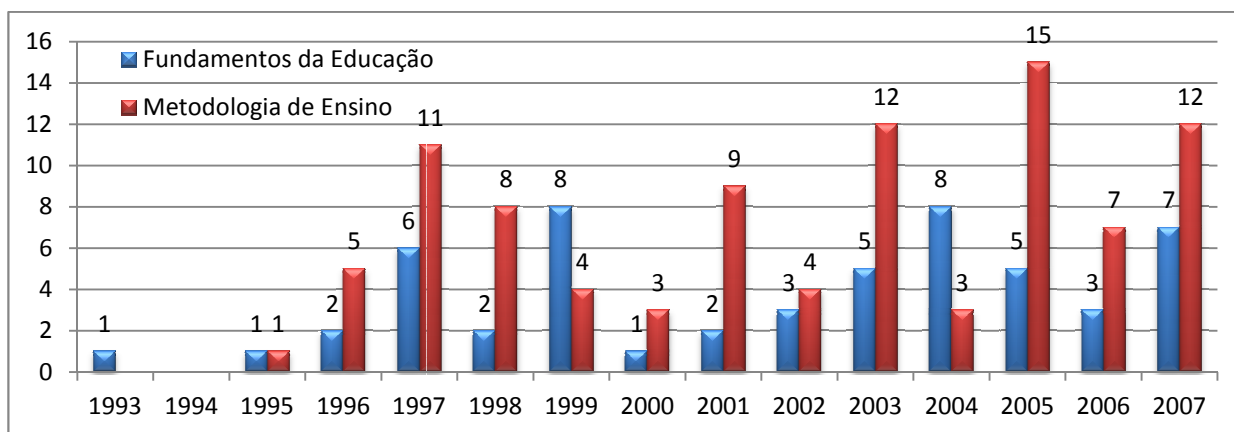


Figura 4 - Número de teses defendidas no Doutorado do PPGE-UFSCar entre 1993 e 2007.

Fonte: *PPGE-UFSCar, 2007, p. 4; Cadernos de Indicadores CAPES*

11. ANÁLISE DAS TESES DE DOUTORADO

A produção científica do PPGE da UFSCar já foi objeto de análises epistemológicas em outros estudos. A análise pioneira foi realizada por Sánchez Gamboa (1987) em sua tese de doutorado, pesquisando sobre a epistemologia da pesquisa em educação, tendo, como objeto de estudo, dissertações e teses dos cursos de pós-graduação da PUC-SP, da USP, da UNIMEP, da UNICAMP e da UFSCar, no período de 1971 a 1984. De um total de 502 trabalhos do período, foi selecionada uma amostra de 100 pesquisas (90 dissertações e 10 teses), as quais foram analisadas a partir do “esquema paradigmático” elaborado pelo autor. A conclusão do autor foi de que, embora apresentando clara diminuição, predominava a abordagem empírico-analítica. As pesquisas com abordagem fenomenológica permaneceram como segunda opção em todo o período e, as pesquisas crítico-dialéticas, que no início do período eram em número pequeno, tiveram um crescimento até o fim do período.

Especificamente sobre a produção científica do PPGE da UFSCar, o estudo incluiu as duas Áreas de Concentração e também o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Sánchez Gamboa (1987) afirma que, no período de 1977 a 1980, havia predominância da epistemologia fenomenológica, influenciado pela presença dos docentes da PUC-SP e da Fundação Carlos Chagas na estruturação do Programa. Nos primeiros anos da década de 1980, o autor afirma que a abordagem crítico-dialética, se afirmou como uma terceira alternativa nas pesquisas do PPGE da UFSCar, especialmente na Área de Concentração de Pesquisa Educacional, mas que, por ser “[...] uma abordagem nova na área, manifesta algumas dificuldades com relação à aplicação dos pressupostos epistemológicos no processo da pesquisa.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 200).

Outro estudo foi realizado por Ferreira Jr. e Bittar (2005), a partir das dissertações de mestrado defendidas na área de Fundamentos da Educação do PPGE, desde a primeira defesa, realizada em 1979 até 1993, num total de 63 dissertações analisadas. O resultado do estudo foi a verificação de que a maioria, mais de 75% das dissertações, utilizara o referencial marxista. Entre as 48 dissertações que fizeram uso do método marxista, os autores identificaram duas formas distintas de aplicação ao investigar a realidade educacional brasileira: o marxismo estruturalista e o marxismo dialético. O primeiro, tendo como referência principal Althusser, coincidiu com o período de maior repressão do regime militar, e o objeto das dissertações era mais a denúncia da ditadura e a crítica das contradições sociais do que a realidade empírica do campo educacional, já que a educação era vista como um aparelho ideológico do Estado e a escola um mero aparelho reprodutor da ideologia do regime militar. O segundo grupo de

dissertações corresponde ao contexto de transição da ditadura para o período de redemocratização, e nele predomina o marxismo na versão de Gramsci, o qual compreende a escola como um aparelho ideológico do Estado, mas que pode e deve assumir uma postura contra-hegemônica a partir das classes subalternas.

O presente estudo leva em consideração as conclusões desses estudos já realizados, visto que, ambos tiveram como objeto de estudo as dissertações de Mestrado e abrangeram períodos anteriores ao período delimitado nesta pesquisa, mas, no entanto, inova em relação ao objeto de estudo escolhido - as teses de doutorado - e ao recurso, a combinação de dois métodos de análise: a Bibliometria e a Epistemologia.

Assim sendo, neste capítulo apresentaremos os resultados das análises bibliométrica e epistemológica, tendo como fundamento as considerações teóricas já apresentadas no capítulo IX (itens 9.7 e seguintes)

11.1 Análise Bibliométrica

Os dados contidos na primeira parte da *Matriz Bibliométrica e Epistemológica* fundamentaram as seguintes conclusões sobre a produção científica do doutorado do PPGE/UFSCar.

11.1.1 Doutorandos ingressantes e defesas do Programa

A análise bibliométrica da produção científica do doutorado do PPGE/UFSCar foi realizada, inicialmente, tomando por base o número de alunos ingressantes no Curso de Doutorado em cada ano, nas duas Áreas de Concentração, de Metodologia de Ensino e de Fundamentos da Educação. A Figura 5 mostra a sequência do ingresso de alunos, no período englobado por esta pesquisa.

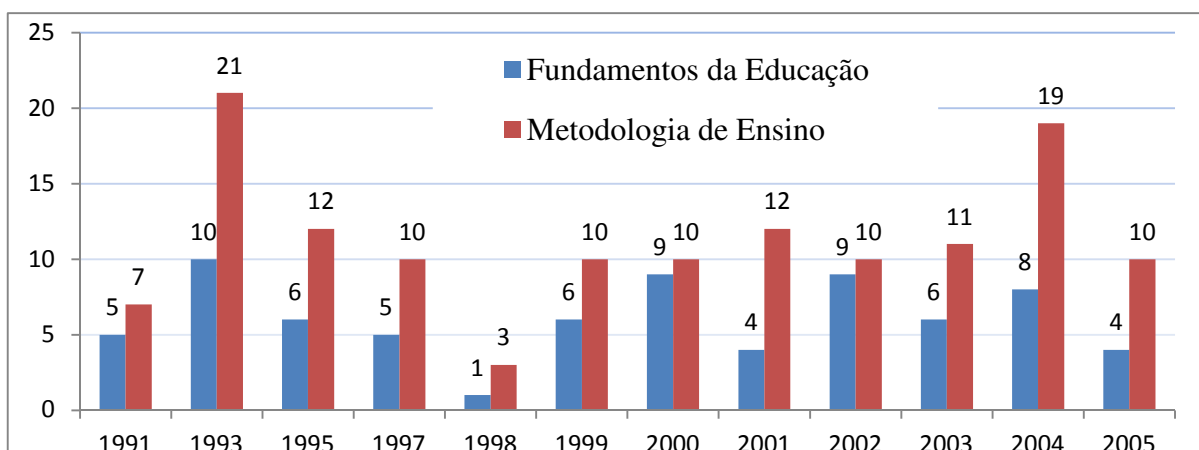


Figura 5 - Alunos ingressantes no Curso de Doutorado no período 1991-2005

Fonte: *Secretaria do PPGE-UFSCar*

Como visto no capítulo anterior, nos primeiros anos do Curso, a seleção era realizada a cada dois anos, por isso não houve ingresso de alunos nos anos 1992, 1994 e 1996. Nos anos em que houve seleção, percebe-se o ingresso maior de alunos na área de Metodologia de Ensino. No ano de 1993 houve um grande número de ingressos, devido a um convênio com a Universidade de Caxias do Sul-RS. Nesse convênio, ingressaram 10 alunos, todos na Área de Concentração em Metodologia de Ensino, sendo que somente oito concluíram o doutorado.

Enfocando especificamente o objeto desta pesquisa, ou seja, somente os ingressantes na área de Fundamentos da Educação, percebe-se o total de 73 alunos admitidos. A Figura 5 mostra certa oscilação no número de alunos admitidos, tendo uma elevação no segundo ano do curso, nos anos 2000, 2002 e 2004. Nos demais anos a média permanece entre 4 a 6 alunos ingressantes.

Neste período, cinco alunos ingressantes não chegaram a concluir o curso, sendo 1 aluno que ingressou no ano de 1993, 1 no ano de 1998, 1 em 1999 e 2 da turma de 2003, representando uma desistência de quase 7% dos alunos ingressantes. Entre os ingressantes até 2005, 8 defenderam no ano de 2008 e 1, em 2009, ficando fora do período delimitado da pesquisa.

Assim, excluindo os inconclusos e os que defenderam depois de 2007, a produção científica no período foi de 57 teses defendidas. Com a Tabela 10 é possível observar a distribuição das defesas por ano, entre 1993 e 2007.

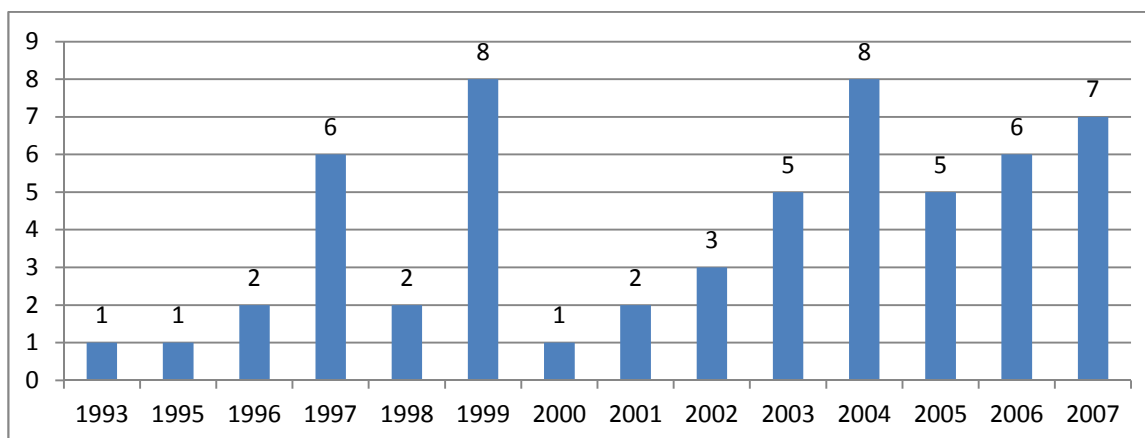


Figura 6 - Distribuição das teses defendidas na Área de Fundamentos da Educação do PPGE/UFSCar no período 1993-2007

Fonte: *Secretaria do PPGE-UFSCar*

A Figura 6 mostra que as primeiras defesas ocorreram entre 1993 a 1996 (4 teses). Fazendo uma divisão equitativa do período estudado, é possível verificar que nos cinco primeiros anos de produção do PPGE (1993 a 1997) foram defendidas 10 teses, nos cinco anos seguintes (1998 a 2002) foram 15 teses e nos últimos cinco anos abrangidos pela pesquisa (2003 a 2007) 31 teses foram defendidas. Tais dados revelam que houve uma evolução gradativa da produção científica, tendo um elevado número nos primeiros anos do século XXI. Se nos primeiros anos houve uma distribuição desigual no número de defesas, no final do período estudado a quantidade foi mais equitativa. A constatação de um crescimento no número de defesas e o número similar de teses defendidas a cada ano revela a consolidação do PPGE-UFSCar enquanto agência de produção científica.

11.1.2 O Corpo Docente

Em relação ao corpo docente atuante no PPGE/UFSCar entre 1993 e 2007 os dados apontaram que 13 docentes atuaram no período, sendo 04 mulheres (Betty Oliveira, Ester Buffa, Maria Alice Mesquita e Marisa Bittar) e 09 homens (Bruno Pucci, Valdemar Sguissardi, Ramon Peña Castro, Paolo Nosella, Joaquim Gonçalves Barbosa, Potiguara Acácio Pereira, Amarílio Ferreira Júnior, João dos Reis Silva Júnior e Antônio Álvaro Soares Zuin), o que demonstra não ter havido um equilíbrio de gênero no quadro de orientadores.

Observando o número de orientações por gênero do docente, verifica-se que as mulheres orientaram 20 teses, o que representa 35% da produção, enquanto que os homens orientaram 37 teses, equivalente a 65%. Na média de teses orientadas em cada gênero,

percebe-se pouca diferença, tendo as mulheres uma média de 5 teses por docente, e os homens, uma média de pouco mais de 4 teses por docente.

A distribuição das orientações por docente pode ser vista na Tabela 10 (a sequência segue a ordem alfabética do nome do orientador e dos orientandos)

Tabela 10 - Distribuição das orientações de tese por docente

<i>Orientandos</i>	<i>Orientadores</i>	<i>Teses</i>
Carlos Roberto Massao Hayashi; Daniel Álvares Rodrigues; Fernando Frederico de Almeida Júnior; Tânia Regina Pires de Godoy Torres de Oliveira.	Amarílio Ferreira Júnior	4
Luciana Azevedo Rodrigues; Roberto Rondon.	Antônio Álvaro Soares Zuin	2
Francisco José Carvalho Mazzeu; José Roberto Boettger Giardinetto; Suely Amaral Mello.	Betty Antunes de Oliveira	3
Luiz Hermenegildo Fabiano; Maria Aparecida Segato Muranaka; Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi; Mariluce Bittar; Newton Ramos de Oliveira.	Bruno Pucci	5
Ademir Valdir dos Santos; Ana Maria Ferro Correa; Ana Paula B. Hey; Luci Regina Muzzeti; Maria Teresa Castelo Branco; Paula Ramos de Oliveira; Regina Helena Lima Caldana; Rita de Cássia Fucci Amato; Liliam Faria Porto Borges.	Ester Buffa	9
Eliseu Riscarolli	João dos Reis Silva Júnior	1
Arlene Maria Soares de Medeiros; João Batista Martins; Magali Alonso de Lima; Noemi Silveira Wrege; Cristiane Maria Ribeiro.	Joaquim Gonçalves Barbosa	5
Antonio Carlos de Araújo; Kátia Regina Rodrigues Lima; Maria Denise Guedes.	Maria Alice Nassif de Mesquita	3
André Paulo Castanha; Dilma Maria Andrade de Oliveira; Dorgival Gonçalves Fernandes; Gilberto Francisco Dalmolin; Maria José Aviz do Rosário.	Marisa Bittar	5
Antonio Roberto dos Santos; César Augusto Santos Barbieri; Eder Alonso Castro;		

João Virgílio Tagliavini; José Carlos da Silva; José Ernesto de Fáveri; Manoel Dionizio Neto; Maria José Rizzi Henriques; Maria Onete Lopes Ferreira; Marcelo José Araújo; Regina Maria Michelotto; Telma Luzia Pegorelli Olivieri.	Paolo Nosella	12
Luis Claudio Dallier Saldanha.	Potiguara Acácio Pereira	1
Ana Lúcia de Sousa; Célia Regina Vendramini; Francisca Carla de Paula Oliveira; Loussia Penha Musse Felix; Marcos Freisleben Zorzal; Rosilda Arruda Ferreira.	Ramón Peña Castro	6
Lise Roy.	Valdemar Sguissardi	1
	Total	57

Fonte: *Secretaria do PPGE-UFSCar*

Os dados da Tabela 10 mostram a presença preponderante de dois docentes nas orientações: Paolo Nosella e Ester Buffa. Ambos orientaram o maior número de teses no período, representando 37% do total de 57 teses. Ao lado de Ramon Peña Castro (6 orientações), Bruno Pucci (5 orientações), Betty Oliveira (3 orientações) e Valdemar Sguissardi (1 orientação), esses docentes compuseram o núcleo estruturante e fundador do doutorado no PPGE/UFSCar. Com a aposentadoria de Betty Oliveira e Valdemar Sguissardi, a segunda geração de orientadores, composta por Joaquim Gonçalves Barbosa, Maria Alice Nogueira, Potiguara Pereira e Marisa Bittar, entram em cena e compõem o grupo de pesquisadores responsável pela implementação e expansão do doutorado do PPGE/UFSCar em direção à sua consolidação. Posteriormente, Joaquim Barbosa e Maria Alice Nogueira encerram sua vinculação com a UFSCar e vinculam-se a outras instituições, enquanto que Potiguara Pereira também se aposenta. Assim, caberá a Marisa Bittar, Ester Buffa e Paolo Nosella consolidarem o doutorado do PPGE/UFSCar e receberem os novos docentes que, a partir de então passaram a atuar no Programa, dando origem a terceira geração de docentes orientadores. Neste novo período temos a presença de Amarílio Ferreira Júnior, Antônio Álvaro Soares Zuin e João dos Reis Silva Júnior, que iniciaram suas orientações no Doutorado a partir de 2002.

11.1.3 A formação dos doutorandos

Também foi objeto de investigação a formação, vinculação institucional e área de atuação desses 57 doutores formados no PPGE/UFSCar, por meio da consulta dos seus *curricula* na Plataforma Lattes.

Com relação à formação na graduação, os dados revelaram que: 26 (46%) têm formação em Pedagogia, 5 (9%) em Letras, 5 (9%) em Psicologia, 3 (5%) em Serviço Social, 3 (5%) em Filosofia, 3 (5%) em História, 3 (5%) em Direito, 2 (3,5%) em Ciências Sociais, 2 (3,5%) em Educação Física. Os 5/43 demais (9%) são formados em Desenho e Plástica, Estudos Sociais, Matemática, Música e Engenharia de Materiais. Apenas quatro doutorandos são formados em mais que um curso de graduação; todos cursaram Pedagogia e foram incluídos neste item, sendo os outros cursos Filosofia, História, Educação Artística, Letras e Direito. Os diferentes cursos nas quais os doutorandos fizeram sua graduação pode ser visualizado na Figura 7.

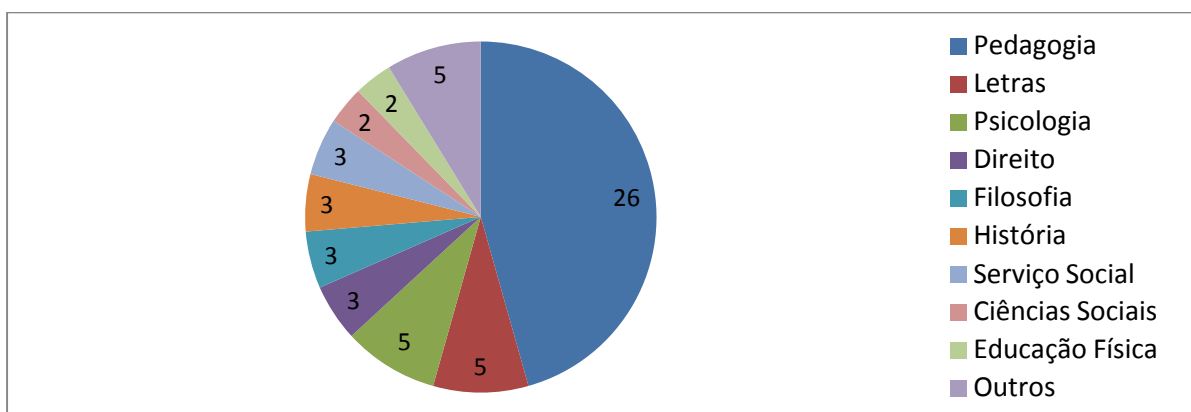


Figura 7 - Formação dos doutorandos (Graduação)

Fonte: *Plataforma Lattes*

Embora a grande maioria tenha cursado Pedagogia, a maior parte tem uma formação em outras áreas, porém quase todas pertencentes à grande área das Ciências Humanas. Apenas dois doutorandos fizeram sua graduação na área das Ciências Exatas, em Engenharia de Materiais e em Matemática, sendo que este foi curso de licenciatura. Considerando que a Área de Concentração pesquisada é de Fundamentos da Educação, percebe-se um número pequeno de graduados em História, Filosofia e Sociologia e nenhum na área de Economia.

Com relação à formação no nível de pós-graduação, ou seja, ao curso de Mestrado, a grande maioria, 45 (79%) dos doutorandos são Mestres em Educação, como revela a Figura 8.

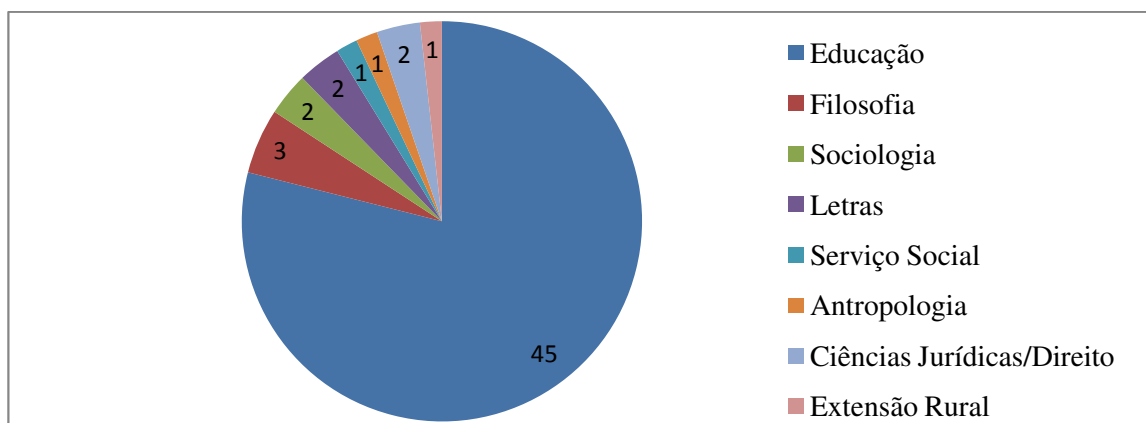


Figura 8 - Formação dos doutorandos (Mestrado)

Fonte: *Plataforma Lattes*

A presença de mestres em outras áreas, além da Educação, apesar de constituírem pouco mais que um quinto dos doutorandos (21%), revela a abertura do PPGE para o diálogo com outras áreas do saber, na interface com a Educação.

Entretanto, essa abertura a outras áreas do saber torna-se menos perceptível quando se classifica a área do mestrado cursado pelos doutorandos segundo a classificação das Áreas de Conhecimento da CAPES. Assim, verifica-se que a grande maioria está incluída na área de Ciências Humanas, num total de 51 doutorandos, o que equivale a quase 90% dos ingressantes. Os demais 10% estão divididos entre as seguintes áreas do conhecimento: 3 mestrados pertencem a área de Ciências Sociais Aplicadas I, 2 à Linguística, Letras e Artes, e 1 às Ciências Agrárias. A divisão pode ser visualizada na Figura 9:

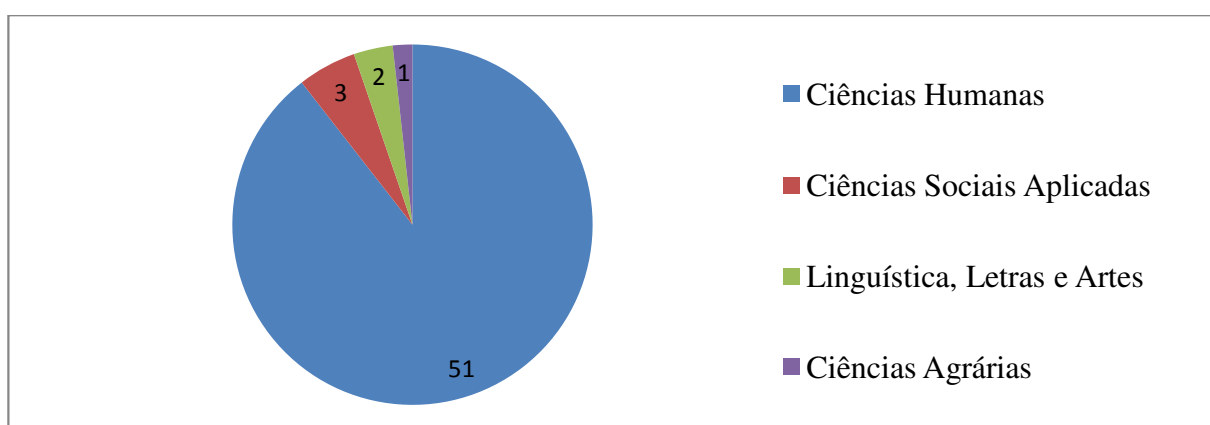


Figura 9 - Formação dos doutorandos (Mestrado) segundo a classificação nas Áreas de Conhecimento da CAPES

Fonte: *Plataforma Lattes e CAPES*

Considerando a instituição superior onde os candidatos cursaram o Mestrado, podemos constatar uma saudável abertura para candidatos oriundos de outras instituições.

Além de mestres formandos pela própria UFSCar, percebe-se uma acolhida de mestres vindos de outras universidades. Dos 57 mestres que ingressaram no Doutorado do PPGE-UFSCar, menos da metade, ou seja, 23 doutorandos obtiveram seu Mestrado na própria universidade, como revela a Figura 10.

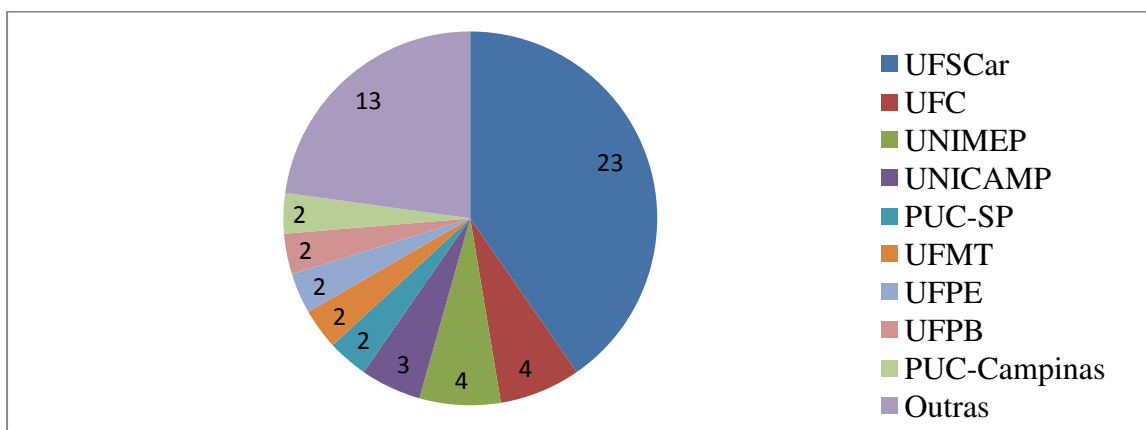


Figura 10 - Instituição onde os doutorandos cursaram o Mestrado

Fonte: *Plataforma Lattes*

Além da UFC, UNICAMP, PUC-SP, UFMT, UFPE, UFPB e PUC-Campinas, as outras 13 IES nas quais foi cursado o Mestrado, todas com 01 doutorando, foram: FURB (Blumenau-SC), FGV-RJ, PUC-RJ, UFES, UFPR, UFRJ, UFSC, UFUberlândia, UNAERP (Ribeirão Preto-SP), UnB, UNESP, USP, Universidade Federal de Viçosa.

Percebe-se que, dos 57 doutorandos, somente 37 obtiveram seu mestrado no Estado de São Paulo, sendo cerca de 35% oriundos de outros Estados. Dos outros Estados da região Sudeste vieram 06 alunos. Igualmente se verifica a presença de outras regiões do país, além da região Sudeste, sendo 08 da região Nordeste, 03 da região Sul e 03 do Centro-Oeste. A distribuição pode ser visualizada na Figura 11.

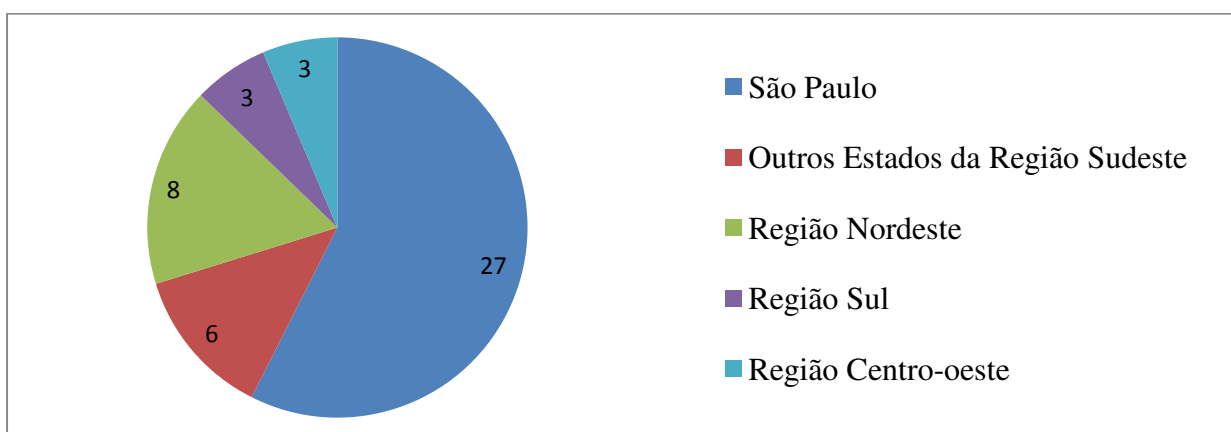


Figura 11 - Local das Instituições onde os doutorandos cursaram o Mestrado

Fonte: *Plataforma Lattes*

Apesar de não ter acolhido nenhum pós-graduado da região Norte, os dados revelam a abrangência formativa do PPGE, que não se restringe à sua região, e igualmente a diversidade cultural de seu quadro discente.

11.1.4 A atuação profissional dos Doutores formados pelo PPGE-UFSCar

Quanto à atividade profissional após a conclusão do doutorado, foi possível verificar que todos os 57 autores das teses atuam ou atuaram, pois alguns já estão aposentados, no ensino superior, sendo que 56 como docentes e um como técnico administrativo. Os docentes estão ou estiveram vinculados a 33 IES diferentes. Entre estas, a UNESP responde pelo maior grupo, com 9 autores distribuídos em 5 campi (Araraquara, Bauru, Marília, Rio Claro, São José do Rio Preto e Bauru). Na UFSCar estão vinculados 7 autores. Com 3 docentes cada, figuram a USP (um em cada campus de São Paulo, São Carlos e Ribeirão Preto) e a UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com sede em Cascavel). Com 2 docentes cada vem em seguida a UFSC, UFF (de Angra dos Reis) e UFCG (Universidade Federal de Campina Grande). As demais 26 instituições as quais os autores se vinculam são UCDB, UEM, UERJ, UFA, UFBA, UFG, UEL, UFLA, UFMS, UFPA, UFPB, UFPE, UFRN, UFRR, UFS, UFT, UnB, UNICAMP, UNIP, UNISINOS, Universidade Regional do Cariri (Crato-CE) e Universidade Estadual Vale do Acaraú (Sobral-CE), Centro Universitário UNISEB (Ribeirão Preto-SP), Faculdade Avantis (Balneário Camburiu-SC), Faculdades Integradas D. Pedro II (São José do Rio Preto-SP), IESB (Brasília-DF). E finalmente, um atua na Academia da Força Aérea de Pirassununga-SP e um na Secretaria de Educação-DF (já aposentado).

Fazendo a distribuição da atuação profissional dos doutorados nas cinco regiões do país, temos a seguinte configuração, como mostra a Figura 12.

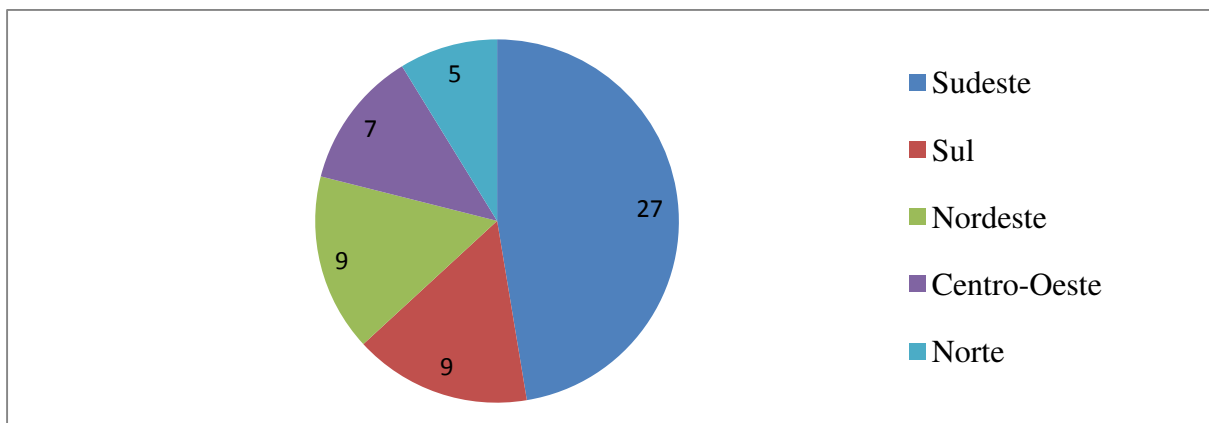


Figura 12 - Distribuição da atuação dos doutores por região do país.

Fonte: *Plataforma Lattes*

Verifica-se que a maioria dos doutores formados pelo PPGE-UFSCar está concentrada na região Sudeste, e ainda mais no Estado de São Paulo, no qual atuam (ou atuaram) 23, dos 27 presentes em toda a região Sudeste. Nas demais regiões, há uma distribuição mais equitativa. Apesar dessa concentração de pesquisadores no Estado de São Paulo, o que corresponde às estatísticas nacionais da CAPES¹²⁷, podemos constatar que o PPGE exerceu um papel importante na formação de docentes para as instituições de ensino superior de todo o país. Tornou-se assim um polo irradiador de pesquisadores atuando em diferentes regiões. A produção científica, como ver-se-á na análise epistemológica no item seguinte, também revela essa diversidade regional, com diferentes temas e abordagem de problemas específicos de cada região.

11.1.5 As linhas de pesquisa e o fomento à produção científica

Por sua vez, quando analisamos a distribuição dos 57 teses nas linhas de pesquisa do PPGE/UFSCar¹²⁸ verificamos que 25 (43,9%) trabalhos estavam vinculados à linha “Fundamentos (econômicos, sociológicos, históricos e filosóficos) da Educação. Em seguida, as linha de pesquisa “Educação Brasileira Contemporânea” e “Educação e Trabalho” compareceram com 17 (29,8%) e 11 (19,3%) teses. A linha de pesquisa “Planejamento e Avaliação do Ensino” teve 2 teses vinculadas e as linhas “Administração Escolar” e Estado,

¹²⁷ Ver Tabela 2, no item 4.5

¹²⁸ Embora não tenha sido possível identificar a linha de pesquisa de 6 teses, por ausência de registro no Banco da CAPES a respeito, recorreremos ao Caderno de Indicadores do PPGE na CAPES para o ano de 2004, e verificamos que esses 6 trabalhos foram vinculados a essa linha de pesquisa. Além disso, a leitura dos resumos e a identificação dos respectivos orientadores permitiram considerá-las como sendo vinculadas à linha de pesquisa “Fundamentos da Educação”.

gestão e políticas educacionais" tiveram 1 tese cada, totalizando 7%. A Figura 13 explicita a distribuição entre as linhas de pesquisa.

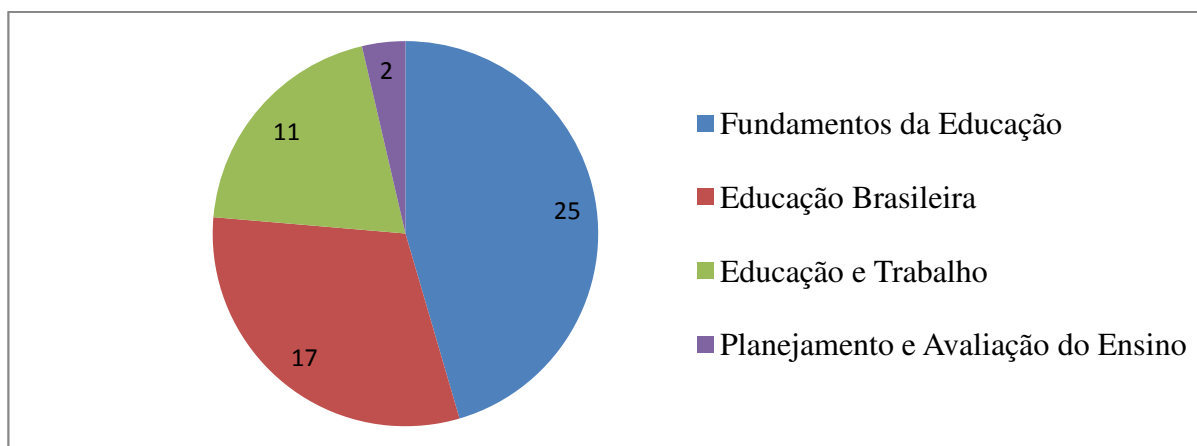


Figura 13 - Distribuição das teses por Linhas de Pesquisa.

Fonte: CAPES (Banco de Teses e Caderno de Indicadores)

Com relação às agências de fomento, a Figura 14 mostra que mais da metade das pesquisas, cerca de 56%, receberam fomento da CAPES, seguida de um pequeno número de pesquisas financiadas pelo CNPq, num total de 7, e apenas 2 pesquisas receberam fomento da FAPESP; uma pesquisa recebeu fomento da UNIDAVI - Universidade para o desenvolvimento do Alto Vale, de Rio do Sul-SC. Em mais de 26% das teses não consta agência de fomento, revelando que, a pesquisa em Educação no PPGE no período não recebeu fomento integral das agências governamentais. Mesmo supondo que pode ter havido fomento, embora não tenha sido registro no banco de teses da CAPES, verifica-se uma porcentagem significativa de pesquisas realizadas sem financiamento.

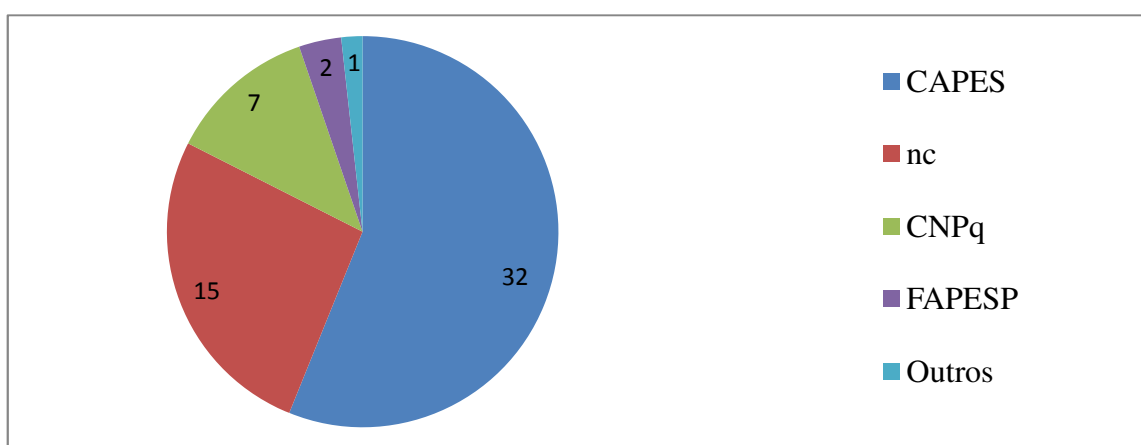


Figura 14 - Distribuição das pesquisas financiadas entre as agências de fomento.

Fonte: CAPES (Banco de Teses e Caderno de Indicadores)

11.2 Análise Epistemológica

A presente análise epistemológica foi realizada a partir da coleta de dados de 55 teses, pois duas teses, uma defendida no ano de 1997 e outra em 2006, não tiveram o volume depositado, nem no arquivo do PPGE-UFSCar e nem da BCo da Universidade. Tentamos entrar em contato com a autora da tese defendida no ano de 1997, mas, sem sucesso; já o autor da tese defendida em 2006 prontificou-se a enviá-la digitalizada, mas isso não veio a ocorrer até o final da pesquisa.

Na explanação dos dados, utilizaremos de forma livre a estrutura da *Matriz Paradigmática* (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 79), alterando a sequência dos níveis, iniciando com a apresentação de elementos do nível teórico, para com isso, enfatizar a questão do referencial teórico, o qual é o foco principal desta pesquisa.

11.2.1 A explicitação do referencial teórico

Entre as 55 teses analisadas, 38 indicaram explicitamente o referencial teórico utilizado, representando 70% da produção científica do período, e as demais 17 teses, apenas fizeram indicação das categorias teóricas utilizadas para a compreensão dos objetos estudados ou dos autores nos quais buscaram a base teórica de tais análises. Isso demonstra que a produção científica do PPGE, em sua maioria, conservou a proposta inicial do Programa, de valorizar os fundamentos teóricos na pesquisa em Educação, fazendo jus à característica específica da área, ou seja, os fundamentos da educação. Entretanto, chama a atenção o fato de que um número considerável de teses, configurando 30% de toda a produção científica, não assumiram nenhum referencial teórico, embora tenham feito uso de autores e de categorias pertencentes a um referencial específico. Distribuindo estas teses que não explicitaram seu referencial, no decorrer do período pesquisado, temos a seguinte configuração:

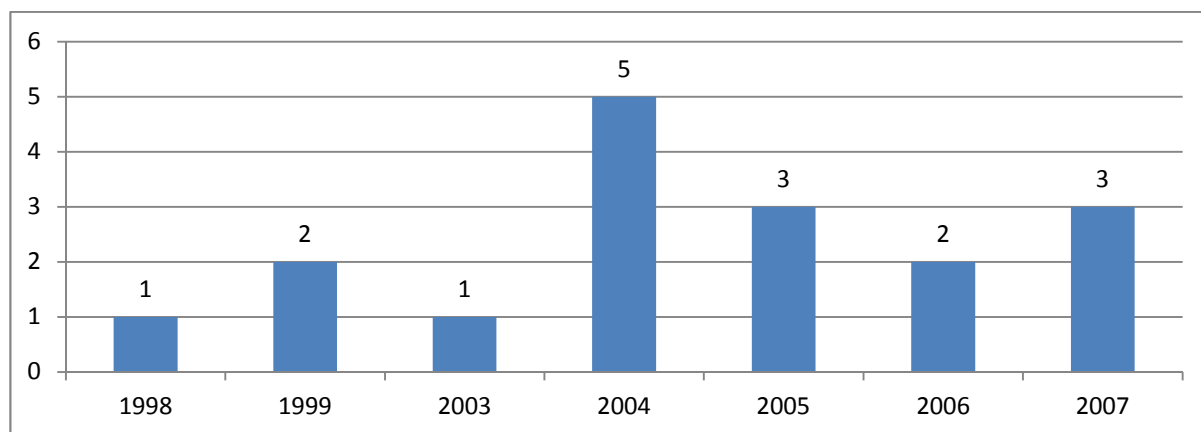


Figura 15 - Distribuição das teses que não explicitaram o referencial teórico

A Figura 15 revela que nos primeiros anos da produção científica do Doutorado do PPGE eram poucas as teses que não explicitaram o referencial teórico utilizado. Tal prática tornou-se mais intensa a partir de 2003, e permaneceu até o final do período pesquisado. Isso mostra que, nos anos mais recentes, o zelo metodológico diminuiu, confirmando o diagnóstico¹²⁹ que fora realizado por Kuenzer e Moraes (2005) sobre o chamado "recuo da teoria" ou "fim da teoria", o qual não diminuiu, mas tornou-se ainda mais contundente; e também a análise de Nosella (2010) sobre a necessidade de revigorar a teoria.

11.2.2 A classificação das teses segundo o paradigma epistemológico

Considerando a fundamentação teórica explicitada na II Parte deste trabalho, especificamente nos capítulos V, VI, VII e VIII, classificamos estes referenciais indicados a partir dos quatro paradigmas já elencados: o Positivismo, a Fenomenologia, o Materialismo Histórico Dialético e as tendências da pós-modernidade.

Entre as 55 teses analisadas, a maioria, num total de 35, equivalente a mais de 63% do total, utilizaram o Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico; em seguida aparecem as teses que apresentaram sua fundamentação a partir das tendências pós-modernas, num total de 17, o que representa cerca de 31% do total; e por fim, as teses que utilizaram o paradigma da Fenomenologia foram 3, equivalente a pouco mais de 5% de todas as teses. Nenhuma tese foi classificada como tendo a fundamentação teórica do Positivismo. A Figura 16 mostra a divisão entre os diferentes paradigmas:

¹²⁹ Ver item 3.9 deste trabalho.

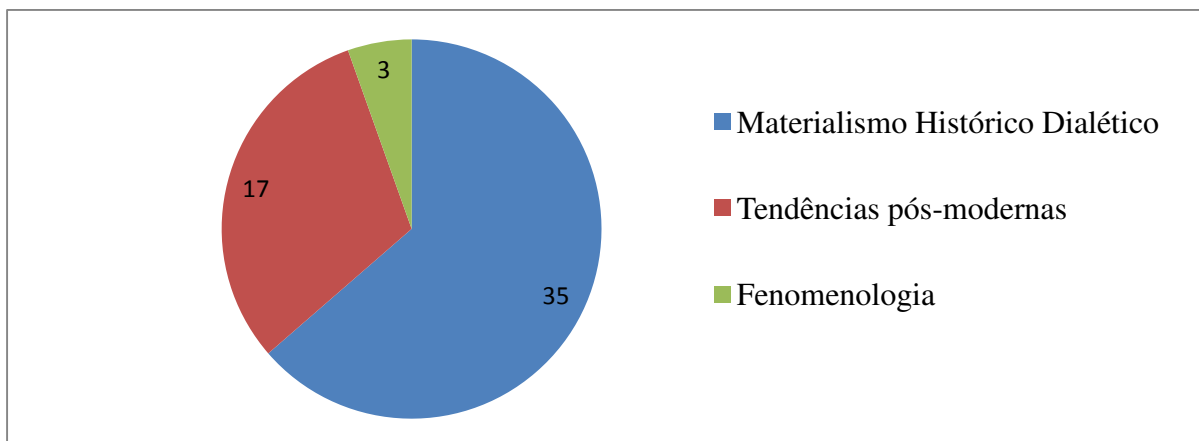


Figura 16 - Distribuição das teses por paradigma epistemológico

Com relação ao Materialismo Histórico Dialético, devido a sua complexidade teórica e histórica, já apresentada a partir das reflexões de Perry Anderson¹³⁰, não o consideraremos como um bloco monomórfico. Reconhecendo a riqueza teórica das diferentes correntes de pensamento ligadas ao marxismo, buscamos dar visibilidade às diferentes nuances teóricas que assumem esse paradigma. Assim, entre as 35 teses que utilizaram o Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico, encontramos 11 delas que utilizaram categorias do Marxismo Clássico, especialmente Marx e Engels, 7 teses se reportaram ao pensamento de Gramsci, 4 se fundamentaram nos pensadores ligados à Teoria Crítica, 2 buscaram no pensamento de Lukács sua fundamentação, 2 fizeram uso da teoria de Vygotsky e da Psicologia Histórico-social, e 8 foram agrupados separadamente, por se fundamentarem em outros pensadores que não se configuram nesses grupos elencados ou por fazer uso de diferentes vertentes teóricas, mas conservando a perspectiva crítica na análise dos dados.

A Figura 17 explicita a divisão dessas 35 teses entre as diferentes nuances teóricas do Materialismo Histórico Dialético.

¹³⁰ Ver item 7.6.2 deste trabalho

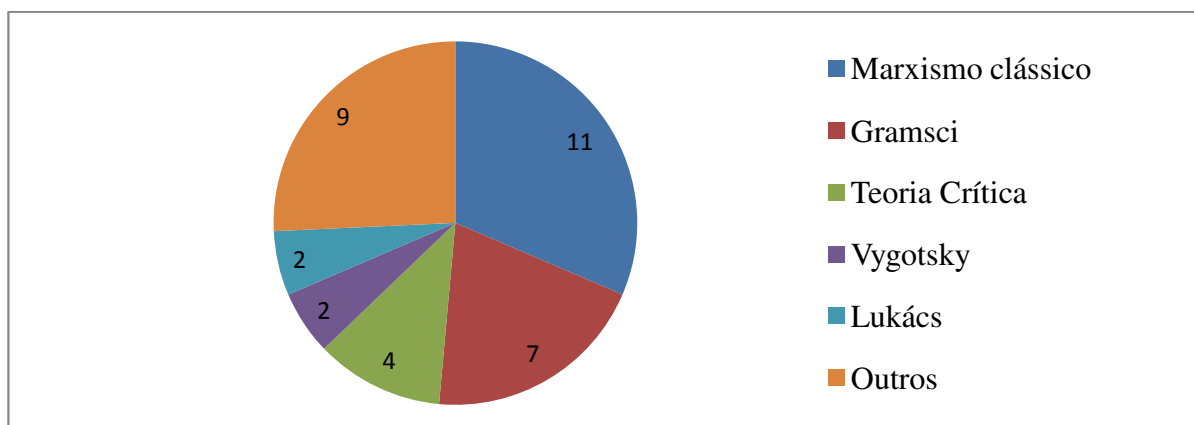


Figura 17 - Distribuição das teses que assumiram o Materialismo Histórico Dialético entre as diferentes nuances teóricas.

Utilizando a categoria de *Marxismo Ocidental* proposta por P. Anderson, delimitamos um grupo específico com tal nomenclatura, no qual agrupamos as teses que utilizaram como referência teórico o pensamento de Lukács, de Vygotsky e de outros pensadores da Psicologia Histórico-social, de Gramsci e da Teoria Crítica. Entre os pensadores incluídos no grupo *Outros*, estão P. Anderson, Edward P. Thompson, os brasileiros Paulo Freire e Dermeval Saviani, Pierre Bourdieu, Norberto Bobbio, sendo que sobre estes últimos não há concordância unânime entre os comentadores de que sejam marxistas. Entretanto, no conjunto das proposições da tese, o pensamento de tais autores foi utilizado para fundamentar uma concepção crítica de realidade, de sociedade, de homem e de educação. Nos casos em que tais autores foram citados, mas não fundamentavam uma concepção crítica, as teses não foram incluídas entre aquelas que usaram o paradigma do Materialismo Histórico Dialético.

Um dado relevante a ser explicitado é referente a qual foi o paradigma predominante entre as teses que explicitaram seu fundamento e aquelas que não o fizeram, e que foram classificadas a partir das categorias teóricas utilizadas na compreensão dos dados da pesquisa. A Figura 18 mostra a classificação entre estes dois grupos:

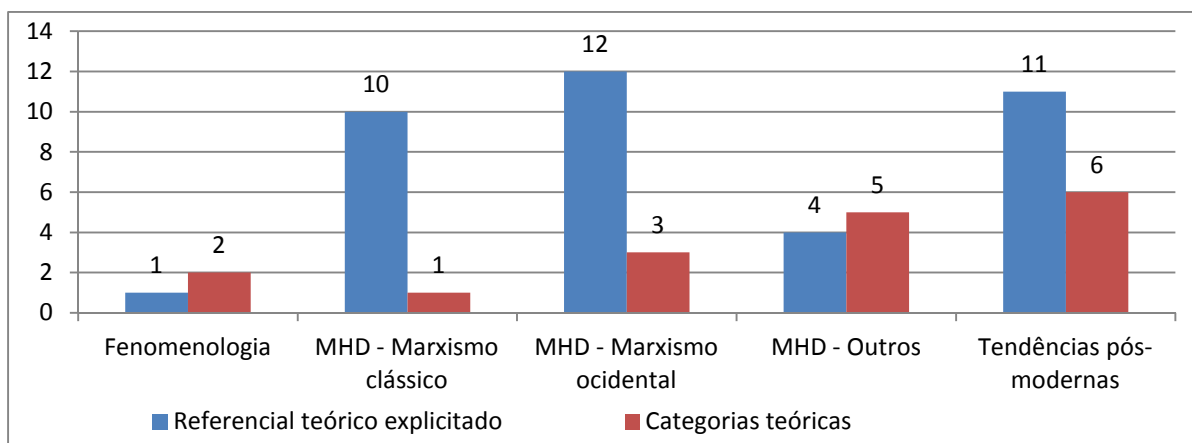


Figura 18 - Distribuição das teses por paradigma indicando as que explicitaram o referencial teórico e as que foram classificadas a partir das categorias teóricas utilizadas.

A Figura 18 revela que as teses que mais explicitaram o referencial teórico foram as que fizeram uso do Marxismo Clássico, do Marxismo Ocidental e das tendências pós-modernas, com a predominância do primeiro, com mais de 90% das teses e o segundo, com 80%; já entre as teses que assumiram as tendências pós-modernas, quase 65% explicitaram o referencial. Se considerarmos que a não explicitação do paradigma utilizado indica uma certa desvalorização da teoria, isso é mais marcante no grupo da abordagem fenomenológica e dos que utilizaram diferentes matrizes marxistas ou *mixadas* com outras teorias contemporâneas. Por outro lado, o grupo das teses que assumiram a teoria marxista clássica, foi o que mais explicitou seu referencial. Podemos inferir a partir desses dados que, a utilização da teoria marxista clássica e do marxismo ocidental, implica também um maior rigor metodológico, levando a explicitação da teoria utilizada. Sendo teorias com fundamentos definidos, a sua absorção implica também uma compreensão mais profunda de seus elementos constitutivos fundamentais. Mas então, como poderíamos explicar que igualmente a utilização das tendências pós-modernas em sua maioria, 65%, explicitaram que as estavam utilizando? Certamente não por uma necessidade de rigor metodológico do próprio paradigma, por isso postulamos que seja como uma forma de afirmação de uma tendência em processo de assimilação e compreensão dentro do ambiente acadêmico de pesquisa.

11.2.3 Os paradigmas epistemológicos no período histórico pesquisado

Observando a distribuição das teses por paradigma epistemológico, no período delimitado por esta pesquisa, temos a seguinte configuração, como mostra a Figura 19:

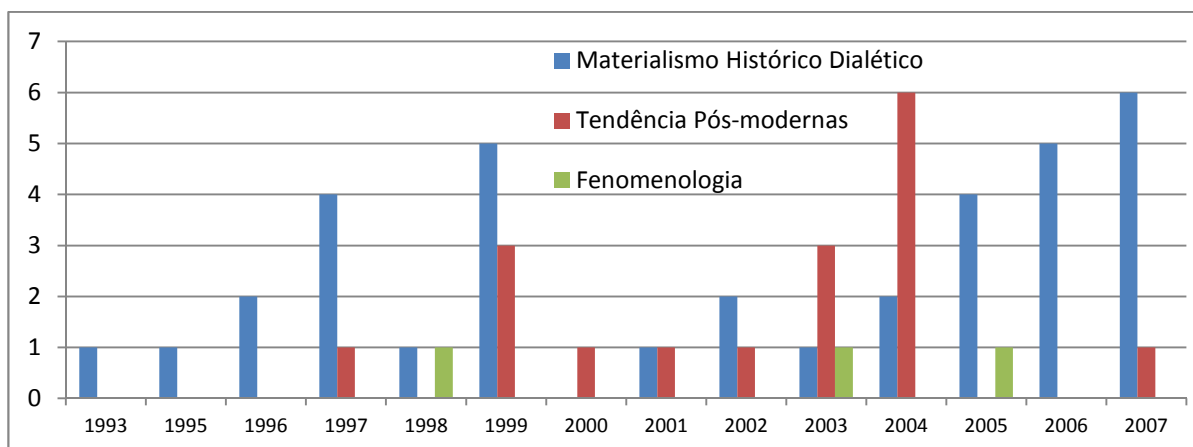


Figura 19 - Distribuição das teses por paradigma epistemológico no período entre 1993 e 2007

Em todos os anos, exceto no ano 2000, quando houve somente uma defesa, usando o paradigma pós-moderno, verifica-se a presença de teses defendidas usando como referencial teórico o Materialismo Histórico Dialético. Igualmente percebe-se um certo crescimento gradativo do número de teses defendidas com tal referencial nos primeiros anos do Programa, seguido de um decréscimo acentuado no início do séc. XXI, para uma retomada do crescimento da quantidade no final do período desta pesquisa.

Com relação à presença de tendências pós-modernas na fundamentação da pesquisa em Educação do PPGE, verifica-se que a primeira tese a configurar-se nesse paradigma foi defendida em 1997, por um aluno que ingressou na 2ª turma do Programa, em 1993. Se por um lado, podemos afirmar que o PPGE não foi afetado logo em seu início pelo contexto mais amplo, no qual as tendências pós-modernas se faziam presentes, por outro lado, não tardou a receber tais influências, as quais permaneceram até o final do período pesquisado, embora de forma não hegemônica.

Outros dois aspectos que chamam a atenção é a ausência de teses com referencial teórico positivista e o pequeno número de pesquisas de cunho fenomenológico. Considerando as conclusões das pesquisas realizadas anteriormente sobre a produção do mestrado do PPGE¹³¹, esse cenário já era perceptível. Segundo a pesquisa de Sánchez Gamboa (1987), em meados da década de 1980, a tendência de superação da fundamentação positivista com o predomínio da utilização da matriz fenomenológica. E por sua vez, o estudo de Ferreira Jr. e Bittar (2005) já assinalava que a Fenomenologia dera lugar ao Marxismo enquanto fundamento teórico na produção do Mestrado do PPGE até 1993, com a predominância do pensamento de Althusser num primeiro momento, sendo substituído posteriormente pela Filosofia da Práxis, de Gramsci.

¹³¹ As pesquisas foram descritos no início deste capítulo

Dentro do contexto histórico social brasileiro, o Positivismo deixou de ser uma teoria atraente para a produção acadêmica a partir da década de 1970, no período mais repressivo do regime militar, pois as implicações sociais do método positivista contribuía para a ordem e o progresso, ou seja, para a submissão ao poder instituído. A necessidade de denunciar a opressão imposta pela ditadura exigia um referencial teórico de cunho crítico, o que favoreceu o acolhimento do Marxismo como fundamentação teórica da pesquisa. Entre as teses analisadas, mesmo as que desenvolveram pesquisas de cunho quantitativo buscaram em referenciais diversos do Positivismo as categorias para a análise dos dados.

Para uma compreensão mais detalhada da presença do Materialismo Histórico Dialético no panorama da produção científica do PPGE, faz-se necessário explicitar a distribuição das teses neste período, entre as diferentes nuances teóricas do Marxismo que orientaram a pesquisa, como mostra a Tabela 11.

Tabela 11 - Distribuição das teses que assumiram o Materialismo Histórico Dialético entre as diferentes perspectivas teóricas e por ano de defesa.

Ano	Marxismo clássico	Teoria Crítica	Vygotsky	Lukács	Gramsci	Outros
1993		1				
1995	1					
1996				2		
1997	2				1	1
1998					1	
1999	1	1	2		1	
2001	1					
2002		1			1	
2003						1
2004						2
2005	2				1	1
2006	2				1	2
2007	2	1			1	2
<i>Total</i>	<i>11</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>7</i>	<i>9</i>

A leitura destes dados inferem destaque para o fato de que a tradição marxista clássica apesar de não figurar no primeiro ano de defesa, de certo modo se faz presente, embora de forma inconstante, no período, apresentando um crescimento nos últimos anos. A utilização do pensamento de Gramsci, sem grandes picos, revela uma certa constância em todo o período. E também merece destaque o despontar do que chamamos de outras tendências do Materialismo Histórico Dialético, caracterizadas por uma maior liberdade no uso das

categorias teóricas deste paradigma, a partir de 2003, apresentando uma incidência crescente nos últimos anos do período.

Os dados obtidos nesta análise do referencial teórico das teses, e da distribuição das teses entre as diferentes nuances teóricas do marxismo, vão em sentido contrário à concepção de que a década de 1990 representou um esmorecimento do marxismo enquanto paradigma epistemológico para a pesquisa em Educação. Percebe-se pois, que a produção científica do PPGE não correspondeu de forma direta ao contexto mais amplo do contexto da pesquisa educacional no Brasil. A observação dos dados permite-nos afirmar que houve uma certa flexibilização em relação ao Marxismo Clássico, com a presença do Marxismo Ocidental, o qual, embora diluído entre as diferentes correntes, representou, no conjunto, quase 43% das teses (15 teses) classificadas no referencial marxista. E essa flexibilização teórica ainda mais se mostra evidente com o crescimento do grupo que inclui tendências diversas.

Entretanto, como explicar a presença considerável do Marxismo Clássico, com mais de 31% das teses agrupadas no paradigma do Materialismo Histórico Dialético, e 20% de todas as teses produzidas no período, e como explicar a predominância desse referencial teórico no conjunto da produção científica, dentro de um contexto tão inóspito para as categorias marxistas, como foi exposto anteriormente?¹³²

Inicialmente, podemos entender essa continuidade da influência das teorias marxistas, levando em consideração o contexto histórico social do final do séc. XX e início do séc. XXI, no qual permaneceram as estruturas de exploração do trabalho e de dominação de classes e, ainda mais, foram aprimoradas no chamado neoliberalismo. Assim, podemos afirmar que, enquanto existirem estruturas de expropriação da dignidade humana em vista do lucro, a teoria marxista é necessária para compreender os mecanismos de opressão. Também é importante evidenciar, dentro do contexto acadêmico, o processo de reação ao chamado "giro linguístico", especialmente o "giro ontológico realista" exposto anteriormente¹³³ como uma reação às tendências pós-modernas e de retomada da interpretação da realidade a partir das categorias do Materialismo Histórico Dialético. E, finalmente, os dados obtidos com os questionários respondidos pelos orientadores e os dados obtidos na leituras de suas principais publicações, como ver-se-á no tópico posterior, mostrando a presença de orientadores que utilizam o Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico, permitem-nos afirmar que o elemento humano, do orientador-pesquisador, imprimiu uma característica específica ao PPGE-UFSCar, e o fez distinguir-se, no período abrangido por esta pesquisa, do contexto

¹³² Ver item 3.9 e item 8.9 deste trabalho.

¹³³ Ver item 8.8.2 deste trabalho.

social e acadêmico brasileiro. Um dos docentes, na resposta ao questionário, evidenciou a luta dos docentes do PPGE para resistir às tendências pós-modernas, destacando a inserção do Prof. Paolo Nosella no GT de Trabalho e Educação da ANPEd e a criação do Grupo do HISTEDBR/Núcleo da UFSCar, em 2004, por iniciativa dos docentes Marisa Bittar, Amarílio Ferreira Jr., Roseli Esquerdo Lopes, Paolo Nosella e Ester Buffa.

11.2.4 O espaço dedicado ao referencial teórico nas teses

Com relação ao espaço dedicado à explicitação do referencial teórico adotado, como indica a Figura 20, somente 18 teses apresentaram um capítulo específico para discorrer sobre tal questão, e a grande maioria, num total de 37 teses não o fizeram. Entre essas últimas, 14 trabalhos explicitaram os fundamentos teóricos da pesquisa na introdução, juntamente com os procedimentos metodológicos. Uma tese apresentou a fundamentação teórica na conclusão, ao fazer a análise dos dados. As demais 22 teses apresentaram as categorias teóricas que foram utilizadas na pesquisa de forma diluída no interior dos capítulos, em notas esparsas no decorrer do texto, seja ao apresentar o contexto histórico-social do objeto pesquisado, seja ao apresentar os dados empíricos.

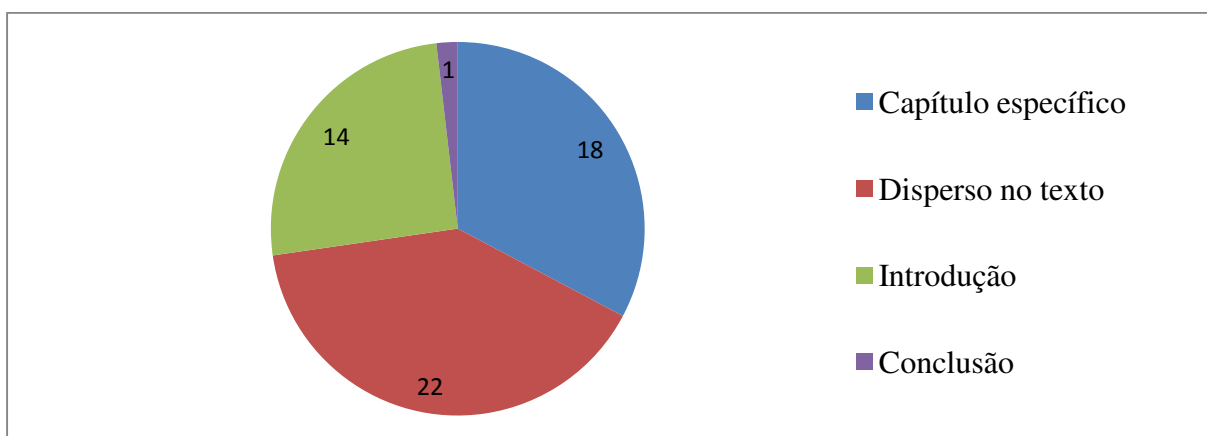


Figura 20 - Forma de explicitação do referencial teórico ou categorias teóricas.

Outro dado a ser destacado é que 8, entre as 38 teses que indicaram o referencial teórico adotado, não dedicaram um capítulo do texto para sua explicitação e nem mesmo o fizeram na introdução. O referencial é indicado de forma desconexa na introdução de um assunto ou mesmo na apresentação dos dados. Isso revela um descuido com relação à construção lógica do texto, não valorizando os elementos metodológicos básicos,

especialmente a fundamentação teórica, que é incluída no texto como um simples adereço, em quase 15% das teses.

11.2.5 A crítica feita a outras teorias

A crítica explícita a outras teorias ou a autores representativos esteve presente em menos da metade dos textos, num total de 26 teses. Cerca de 53% do total, 29 teses, apenas analisaram seu objeto de pesquisa a partir de seu referencial teórico, sem fazer crítica a outras teorias. A partir da Tabela 12 pode-se visualizar a distribuição das teses que apresentaram alguma crítica, a partir da classificação de seu referencial teórico. Mas para obtermos uma compreensão mais equitativa entre os diferentes grupos, apresentamos o número proporcional ao total de teses de cada um deles.

Tabela 12 - Distribuição das teses que apresentaram críticas a outras teorias, agrupadas por paradigma epistemológico, proporcional ao total de teses de cada grupo.

	MHD Marxismo clássico	MHD Marxismo ocidental	MHD Outros	Fenomenologia	Tendências pós- modernas
Total de teses	11	15	9	3	17
Teses com crítica	8	8	3	2	5
Porcentagem	73%	54%	34%	67%	30%

A partir da distribuição das teses apresentada na tabela acima, podemos dividi-las em dois conjuntos: o conjunto do Marxismo Clássico, do paradigma fenomenológico e do Marxismo Ocidental destacaram-se porque mais da metade de suas teses apresentaram algum tipo de crítica; já o grupo do Materialismo Histórico Dialético - Outros e das tendências pós-modernas caracterizaram-se pelo pequeno número de teses que tiveram tal postura. Uma explicação para esse fato pode ser encontrada no diferente papel que cada um dos grupos atribui a teoria que o fundamenta. O fato de que o Marxismo Clássico, o Marxismo Ocidental e mesmo a Fenomenologia possuem um fundamento mais sólido, com uma teoria mais explícita, facilita a interpretação da realidade de forma mais específica, com uma posição mais definida, o que muitas vezes implica na oposição a outras teorias. Já o grupo do Materialismo Histórico Dialético - Outros e das tendências pós-modernas, caracterizados pela maior liberdade teórica ou sem um vínculo específico a uma única teoria, favorece mais a convivência entre diferentes compreensões teóricas da realidade do que a crítica a uma determinada teoria.

Considerando as críticas apresentadas, a partir de cada paradigma epistemológico, observamos a seguinte configuração:

a) Teses do grupo do Marxismo Clássico: as críticas foram feitas às ideias liberais e neoliberais, à Pedagogia das Competências, Teoria do Capital Humano, teorias pós-modernas e à Etnomatemática; os autores que foram alvo das críticas foram Dewey, Naville, Hayek, Friedmann, Popper, Touraine, Dahrendorf e Jacques Delors;

b) teses do grupo do Marxismo Ocidental: as críticas foram à ideologia liberal e neoliberal, Teoria do Capital Humano, teorias que afirmam o fim do trabalho, concepção positivista de educação, correntes que generalizam ou negam a existência de classes sociais, a redução ao cotidiano, Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo ortodoxo; e os autores criticados foram Dewey, Smith, Keynes, Durkheim;

c) teses do grupo do Materialismo Histórico Dialético - Outros: apresentou críticas ao neoliberalismo, à Pedagogia das Competências e ao determinismo econômico dos historiadores; e os autores citados nas críticas foram Hayek, Friedmann e Jacques Delors;

d) teses de fundamentação fenomenológica: encontramos críticas feitas à pós-modernidade e a autores que negam a existência de preconceito racial no Brasil;

e) teses do grupo das tendências pós-modernas: a crítica foi à abordagem racionalista, enquanto fundamento do Marxismo, e à abordagem positivista; à matriz ideológica marxista de Saviani sobre Escola Nova e a LDB; à razão técnica; aos enfoques positivistas, funcionalistas e marxista, por desprezarem o cotidiano; à sociologia tradicional; à teoria positivista do Direito; à visão objetivista e etnocêntrica.

11.2.6 Nível técnico: o tipo de pesquisa, a origem e o tratamento dos dados.

Optamos por apresentar os dados do nível técnico de modo geral antes da apresentação por grupo de referencial teórico, para uma melhor percepção da produção científica do PPGE-UFSCar em seu conjunto. Assim, com relação ao *tipo de pesquisa*, as teses que resultaram de uma pesquisa empírico-teórica foram a maioria, num total de 35 trabalhos, representando dois terços do total, mais de 63% das teses; já as pesquisas unicamente teóricas constituíram a base de 20 teses.

Com relação à *origem dos dados empíricos*, 6 pesquisas coletaram seus dados na própria cidade de São Carlos-SP e 7 pesquisas envolveram realidades de outros locais dentro do Estado de São Paulo, como Americana, Araraquara, Ribeirão Preto, Campinas e Iperó. Outras pesquisas foram realizadas em uma localidade específica em outros Estados, como

Belém do Pará, Cajazeiras-PB, Distrito Federal, Juazeiro do Norte-CE, Cariri-CE, Crato-CE, Jaraguá do Sul-SC, Calmon-SC, Campos Novos-SC. O local de coleta também foi delimitado em uma região mais ampla, como a Amazônia Ocidental, o Estado do Sergipe, o Noroeste do Mato Grosso. Algumas pesquisas buscaram seus dados em um grupo de universidades, como a UFPB, UFPE, UFRN, UFCE, UFBA e a UFMS (campus de Aquiduana, Dourados, Corumbá, Três Lagoas e Campo Grande). Uma única pesquisa apresentou dados coletados fora do Brasil, na região do Alentejo, em Portugal.

Essa diversidade de locais de coleta de dados indica uma grande abrangência da produção científica do PPGE-UFSCar, que não limita sua pesquisa ao seu território circunscrito. Tais dados sobre os locais de coletas correspondem aos dados já apresentados anteriormente sobre a origem dos doutorandos, revelando que os pesquisadores trazem para a academia a realidade concreta que os envolve. A pesquisa não se torna, pois, uma atividade desvinculada do contexto social no qual está inserido o pesquisador, mas a possibilidade de buscar respostas para problemas intimamente ligados à sua trajetória intelectual e profissional, e para a realidade na qual atua.

Com relação aos *procedimentos utilizados no tratamento dos dados*, prevaleceu a análise bibliográfica ou documental, pois, mesmo as pesquisas de cunho empírico tiveram também uma fundamentação teórica, e, concomitante ao tratamento dos dados empíricos, também realizaram a análise bibliográfica. De modo geral, as pesquisas que coletaram dados empíricos utilizaram de modo interseccional as análises quantitativas e qualitativas para a compreensão do material coletado, revelando uma superação da antinomia entre essas duas formas de pesquisa. Três pesquisas definiram o tratamento dos dados como sendo por meio da análise qualitativa da experiência vivida; uma definiu como técnica, o diálogo entre texto e imagem; e uma como sendo análise de trajetória. Merece destaque o fato de que, somente em 2007 foi usada a técnica da análise bibliométrica.

11.3 Análise epistemológica por paradigma epistemológico

Para uma melhor compreensão da especificidade da produção científica a partir de cada paradigma, optamos por apresentar os demais níveis e pressupostos da Matriz Paradigmática, resultantes da análise epistemológica, de forma distinta, em cada referencial detectado: Fenomenologia, Materialismo Histórico Dialético e tendências pós-modernas.

Ao apresentar os elementos dos níveis metodológicos e epistemológicos, bem como os pressupostos gnosiológicos e ontológicos, transcrevemos livremente excertos significativos

das teses para ilustrar as posturas assumidas pelos pesquisadores, com o desvelo imprescindível para que fosse preservado o sentido que possuíam no contexto no qual foram redigidas.

11.3.1 As teses com fundamento na Fenomenologia

O paradigma da Fenomenologia foi utilizada para fundamentar três pesquisas, que apresentaram as seguintes categorias, em cada um dos níveis da *Matriz Paradigmática*.

11.3.1.1 Os níveis técnico e metodológico

Com relação ao *tipo de pesquisa*, as 3 teses realizam pesquisa de cunho empírico-teórica. As *fontes dos dados* empíricos foram: homens e mulheres, nascidos entre 1896 e 1919; alunos, professores e diretores de estabelecimentos de ensino da rede pública e mestres de capoeira; e produção científica, dissertações de mestrado, teses de doutorado e livre-docência, sobre a temática do negro. As *técnicas utilizadas para a coleta dos dados* foram, entrevistas do tipo história de vida, não diretivas, entrevistas semi-estruturadas, observação participante, e levantamento documental. Os *procedimentos utilizados no tratamento dos dados* foram a análise qualitativa da experiência vivida, análise comparativa da bibliografia, interpretação qualitativa de base hermenêutica das entrevistas e análise da produção científica.

Predominou na *metodologia* assumida o aspecto subjetivo, buscando um discurso de cunho descritivo, a partir "de dentro", e também um discurso compreensivo e interpretativo, tendo uma das pesquisas utilizado o método de história de vida. Referindo-se a análise histórica, afirma-se de forma metafórica que, o objetivo não é obter uma fotografia objetiva do passado, mas sim alguns flashes desse ontem, instantâneos e fugazes, que oferecem aproximações do quadro histórico.

11.3.1.2 O nível teórico

Nas três teses que assumiram a Fenomenologia como paradigma, as *temáticas* abordadas foram: a criança, o sentido atribuído à capoeira e a proposta educacional para a temática do negro. As *categorias teóricas* mais utilizadas para a compreensão destas temáticas foram: fenômeno, compreensão, sentido, emancipação, reprodução, “desde dentro”, cotidiano, vida privada.

11.3.1.3 O nível epistemológico

Para definir o critério de cientificidade uma das pesquisas utilizou a categoria de *dialética polissêmica*, não unidirecional e não dogmática, que une sujeito e o objeto. Também se afirmou que a verdade é dada pelo sentido afirmado por cada elemento envolvido na pesquisa, tendo como horizonte uma totalidade aberta, cuja síntese não pode ser acabada. Assim, rejeita-se como critério de verdade qualquer teoria que desconsidere o aspecto vivencial da realidade pesquisada.

11.3.1.4 Os pressupostos gnosiológicos

Quanto aos pressupostos gnosiológicos, a primazia é do sujeito, considerando-se a subjetividade do pesquisador como sendo essencial, pois é na confluência das subjetividades, do pesquisador e do pesquisado, que a significação é produzida. Afirma-se, pois, que a dicotomia entre o sujeito e o objeto, com a tradicional submissão do sujeito ao objeto, é superada, e a facticidade agora é dada pelo ser-no-mundo. Assim, dentro dessa perspectiva, a pesquisa sobre a questão racial afirma que o negro deixa de ser uma coisa a ser examinada de fora e passa-se a almejar sua compreensão “a partir de dentro”, bem como não mais se pergunta “o que é capoeira?”, mas intenta-se descrever, compreender e interpretar a capoeira no ambiente e no cotidiano escolar.

11.3.1.5 Os pressupostos ontológicos

A concepção de *temporalidade* presente nas teses de paradigma fenomenológico é a sincrônica. Apesar de a história ser compreendida de forma dinâmica, a causa de seu movimento não é atribuída à luta de classes, mas sim à interação do homem com a realidade cotidiana que o circunscreve. O dinamismo da história aparece implicado com a necessidade de transformação da realidade, superando formas de dominação, mas sem referência as relações sociais de produção, com destaque para o aspecto racial.

A *realidade*, por sua vez, é determinada por aquilo que o sujeito percebe, sendo o mundo compreendido como o lugar de produção de sentido. Também é perceptível nas teses o enfoque que destaca o contexto social na determinação da realidade; nessa perspectiva, afirma-se que é sobre o contexto, socialmente composto e compartilhado, que a experiência de cada um se assenta, e que ele influencia a produção do sentido de cada indivíduo.

O *homem*, fenomenologicamente compreendido, é definido como aquele que *está-no-mundo, é-no-mundo*, ou mesmo, *está-com-o-mundo*. Afirma-se que o homem é concomitantemente ator e construtor do mundo, ou seja, é, respectivamente, determinado e determinante. Aparece também, sob o enfoque materialista, a proposição de que a experiência individual está inserida em uma conjuntura que a influencia, impondo um sentido que transcende ao sentido que o próprio indivíduo constrói. Sob este prisma, a abordagem sobre a questão da racial ressalta que a identidade do negro não foi construída unicamente por ele, mas que as relações raciais no Brasil perversamente produziam um mecanismo de negação de tal identidade.

Na descrição sobre a *sociedade* aparecem categorias como classe social, dominantes e dominados, e transformação social, porém, sob o enfoque de diversidade de posições teóricas e de interesses de grupos antagônicos, e não a partir das relações sociais de produção. A própria transformação social não é apresentada de forma conflitiva, mas de forma descritiva, como parte integrante do processo histórico.

A concepção de *educação* apresentada nas teses de referencial fenomenológico não tem um caráter positivo, seja porque é vista como uma área de conflito entre diferentes modelos de socialização, seja porque prevalece a concepção da escola como reprodutora das relações de opressão. Assim, aparece a noção de que o sistema educacional brasileiro está a serviço da assimetria das relações sociais, pois compactua e reproduz o sistema discriminatório. Assume-se também a teoria da reprodução social, afirmando que a escola, na grande maioria dos casos, continua a exercer a função de aparelho reprodutor da classe dominante.

11.3.1.5 O nível ético

Quanto ao aspecto ético, por ser um paradigma centrado na ação do sujeito compreendido individualmente e não como parte de uma classe social, que tem por objetivo primeiro a determinação do sentido da realidade, não se verificou uma preocupação em apontar ações objetivas em vista da superação das situações de opressão. Entretanto, mesmo utilizando esse fundamento teórico, tais pesquisas, ao tratar da realidade e da sociedade, não deixam de expressar concepções críticas que denunciam formas de dominação e chegam a apontar a necessidade de transformação da realidade, realizando uma aproximação com os pressupostos ontológicos do Materialismo Histórico Dialético. Isso pode ser compreendido considerando contexto social brasileiro no qual estão inseridas tais pesquisas, um contexto no

qual ainda estão presentes os ideais de superação da opressão política e da realidade gritante de desigualdade social. Nessa perspectiva, uma das teses defende uma visão emergente-emancipadora de Educação e estratégico-transformadora de escola.

11.3.2 As teses com fundamento nas tendências pós-modernas

As 17 teses que utilizaram as tendências pós-modernas para fundamentar suas pesquisas apresentaram as seguintes categorias nos diferentes níveis da *Matriz Paradigmática*.

11.3.2.1 Os níveis técnico e metodológico

Com relação ao *tipo de pesquisa*, nove teses realizam pesquisa do tipo empírico-teórica e sete somente pesquisa teórica; uma definiu sua pesquisa com sendo subjetiva, a partir de relatos pessoais, e foi incluída entre as empírico-teóricas, por obter os dados por meio de entrevistas. As **fontes dos dados empíricos** foram: história da vida profissional e pequenos eventos cotidianos da autora, artefatos produzidos em argamassa de cimento e areia, professores e reitores das universidades, trabalhadores de indústria têxtil, estudantes escolas públicas de Cajazeiras-PB, Escola Experimental, professores e lideranças indígenas, docentes e alunos das Escolas Militares (Escola Naval, Academia Militar das Agulhas Negras, Academia da Força Aérea), Grupos de Pesquisa em História da Educação; as **fontes das pesquisas teóricas** foram literatura sobre Filosofia do Direito, Multirreferencialidade, Complexidade, Cibercultura, Administração Educacional, pensamento de Habermas, de Jean-Jacques Rousseau, novelas filosóficas de Lipman, documentos oficiais e legislação educacional.

As **técnicas utilizadas para a coleta dos dados** foram, resgate da memória pessoal, fotografias, entrevistas do tipo história de vida, entrevistas não-estruturadas e semi-estruturadas, entrevistas informais, questionários, teste de Associação Livre de Palavras, relato de experiência, conversas, discursos proferidos em reuniões, levantamento documental e bibliográfico, acesso às bases de dados na internet.

Os **procedimentos utilizados no tratamento dos dados** foram análise qualitativa da experiência vivida, análise de caráter descritivo e de caráter explicativo, diálogo entre texto e as imagens, descrição das entrevistas e dos documentos produzidos pelas instituições, análise de literatura (ou bibliográfica), análise documental, análise das entrevistas e conversas,

análise bibliométrica dos dados com uso do software Vantage Point, análise temática e de enunciação, tabulação dos questionários, uso do software Tri-Deux Mots para analisar os Testes de Associação de Palavras.

Com relação à *metodologia* utilizada na pesquisa, detectamos uma diversidade de propostas, sendo que a maioria, num total de 8 teses, seguiram o método objetivo, 3 trabalhos indicaram a confluência do quantitativo e do qualitativo, e outros 3 afirmaram utilizar a combinação do método objetivo e subjetivo, 2 indicaram o método da complexidade e 1 indicou o método descrito. A característica revelada por tais dados é de que prevalece a liberdade metodológica no âmbito das tendências pós-modernas.

11.3.2.2 O nível teórico

As 17 teses classificadas como tendo assumido tendências pós-modernas como paradigma epistemológico de suas pesquisas abordaram *temáticas* diversas, que classificamos em quatro grupos:

- a) *Aspectos institucionais*: Orientação, administração e legislação educacional, Universidade Comunitária, a formação de trabalhadores, as representações sociais da escola;
- b) *prática educacional*: abordagem multirreferencial, estudo da guerra na formação militar, o campo da História da Educação, o ensino da Filosofia do Direito e da Filosofia para crianças;
- c) *teorias educacionais*: Darcy Ribeiro e Jean Jacques Rousseau;
- d) *temas diversos*: Cibercultura, fotografia e Antropologia Educacional, artesanaria e kitsch.

As *categorias teóricas* mais utilizadas nestas pesquisas foram: intersubjetividade, complexidade, pensamento complexo, pós-modernidade, cotidianidade, multiculturalismo, representação, cultura urbana, relação público/privado, heterogeneidade, negatividade, bricolagem, virtual, cibercultura, consenso, olhar, imagem, ficção, ciberespaço, alteridade, homogeneização cultural, educação digital, campo científico, legitimidade científica, emancipação social, dignidade dos excluídos, liberdade, cidadania, formação.

11.3.2.3 O nível epistemológico

No que tange à concepção de cientificidade e de fundamentação da verdade, igualmente percebe-se uma diversidade de proposições teóricas. Prevalece, no entanto, a

postura de rejeição frente à racionalidade e funcionalidade moderna, assentadas nas verdades absolutizadas e matematizadas de cunho cartesiano, que devem ceder lugar para a subjetividade humana.

Com relação à *verdade*, afirma-se o desmoronamento das verdades e certezas absolutas, pois a humanidade no seu desenvolvimento histórico acumula verdades sempre parciais. O sujeito é aquele que pode romper com a atitude dogmática, tornando-se autônomo na busca da verdade, a qual deve ser buscada na relação do singular para o singular. Defende-se também que a verdade é dada pelo senso comum, construído nas relações da vida prática. Chega-se a afirmar que os efeitos de verdade são produzidos dentro de discursos, os quais, em si mesmos, não são nem verdadeiros nem falsos.

Também é proposta a superação da *ciência* embasada no racionalismo e no positivismo, afirmando em seu lugar uma *ciência da complexidade*, que rompa com o pensamento linear, unitário e reducionista do paradigma da simplicidade. Considerando que a ciência é marcada por interesses, controle e competição, é necessário manter a atitude crítica diante dos rumos da ciência e da tecnologia. Reconhece-se, porém, o caráter positivo da ciência, a qual é assumida como caminho para superação das dicotomias nas sociedades contemporâneas, pois favorece o desenvolvimento da justiça social.

11.3.2.4 Os pressupostos gnosiológicos

Embora a relação entre sujeito e objeto tenha sido assumida de forma diversa, predominou a inferência do objeto como determinante do conhecimento, com 10 teses assim se caracterizando. Entretanto a própria compreensão do objeto apresentou variações, desde o objeto virtualizado, fundamentando-se na afirmação do virtual como um modo de ser, passando pelo objeto descrito de maneira singular, sem vínculos com a realidade à sua volta, até o objeto apreendido a partir de seu contexto histórico. Este, igualmente foi entendido de forma diversa, seja meramente como conjunto de fatos, que servem de moldura para os dados, seja como o conjunto das transformações socioeconômicas, políticas e ideológicas, que permitem apreender o elo entre o particular e o geral.

Entre as pesquisas que afirmaram a interação entre o sujeito e o objeto, advoga-se a superação da dicotomia entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. Partindo da afirmação da pluralidade, toma-se a heterogeneidade como eixo principal na construção do conhecimento, visto como sendo processual, em contínua construção. Também afirma-se a intersubjetividade no qual os sujeitos conhecem em seu relacionamento com outros sujeitos.

E finalmente, as pesquisas que afirmam a predominância do sujeito buscam escapar da tendência objetiva, considerada como um parasita do processo de pesquisa; em seu lugar, prevalece a subjetividade do pesquisador, da reflexão sobre a experiência pessoal do pesquisador, a partir da qual o interlocutor não é mais uma entidade isolada. O conhecimento é entendido também a partir do olhar do pesquisador, que recorta e produz a realidade.

11.3.2.5 Os pressupostos ontológicos

A percepção de *temporalidade* revelou uma equivalência entre a concepção sincrônica e diacrônica. Entre as pesquisas que tenderam para a visão diacrônica, indica-se a história como sendo palco de dissidências e de luta políticas e ideológicas, a partir das quais torna-se possível entender a prática educacional, a formação das leis e instituições, as formas de violência e a conquista do poder. Entretanto, o movimento da história é visto como uma mudança provocada pela transformação na ótica de progresso, sem a presença de rupturas profundas e de revolução.

A concepção sincrônica variou desde a simples afirmação da história como sendo meramente factual, até a sua compreensão como uma série de características políticas, econômicas, e culturais que influenciam na compreensão de determinado período de maneira singular e fragmentada. O tempo, visto como contingente, reduz-se ao cotidiano no qual os saberes são construídos e compartilhados. Nessa perspectiva, acredita-se que as pequenas mudanças podem ser mais efetivas do que as tentativas de grandes revoluções e que a história da humanidade nada é além de uma permanente revalorização de sentidos dos indivíduos isolados.

Esta redução da temporalidade ao transitório e ao singular culminou em uma concepção acrônica. Esta defende que o cotidiano, enquanto experiência do rotineiro, daquilo que é seguro e controlado, se opõe à histórica única e imprevisível. Nessa orientação de temporalidade, a repetição e o cotidiano estão em oposição à ruptura, ao tempo, à história.

A *realidade* é compreendida de forma diversa nestas pesquisas, oscilando entre uma postura que a entende a partir de seus elementos imateriais, até a compreensão de caráter crítico e materialista. Assim, o mundo é descrito como sendo cada vez mais imagético, virtual e portanto, ficcional; e nesta postura teórica, a realidade é sempre vista de forma imediata, propondo-se a transformar o que é objetivo em sensações imediatas ou simulacros. Ainda dentro dessa perspectiva, a realidade é vista em sua particularidade, sendo caracterizada pela sua pluralidade e heterogeneidade; estas são reveladas por meio da análise das múltiplas e

minúsculas situações da vida cotidiana e, nesse processo, deve-se evitar o risco de uniformizar aquilo que é plural.

Em uma compreensão de tendência mais materialista, a realidade é apresentada como sendo complexa, com elementos concorrentes, complementares e antagonistas, mas que não a configuram como sendo dicotômica. As crises que possam existir são sempre polissignificativas, ou seja, mesmo tendo feições econômicas, não podem ser entendidas somente economicamente. Assim, a realidade se desenvolve de forma gradual, sem movimentos revolucionários e sem oferecer perigo às instituições democráticas. Algumas posições sobre a realidade são mais críticas e a definem como sendo conflitiva e marcada por espoliações, exclusões e lutas; nessa postura, entende-se a realidade brasileira como sendo carregada de restrições materiais e de contradições sociais, e o campo científico como um lugar de dominação e monopolização que acarreta na luta pela autoridade científica. Finalmente, em uma posição mais positivista, a realidade também é apresentada de modo funcional, onde cada instituição é descrita pelo papel que exerce.

De forma análoga à compreensão sobre a realidade, a *sociedade* é vista neste conjunto de pesquisas de forma bastante diversificada, desde a sociedade determinada pelo virtual, até a sociedade marcadamente conflitiva. Em um extremo, a sociedade, definida como pós-moderna, é constituída por um sistema representacional, sendo essencialmente imagética, na qual a visualidade ocupa lugar privilegiado. Nessa perspectiva, a sociedade tem sua origem na virtualização dos relacionamentos. Os fenômenos sociais não são entendidos com o uso das categorias de “ordem”, nem de “conflito”, mas caracterizados pelas categorias de complexidade e de heterogeneidade. Afirma-se, nesta visão de sociedade, tanto a divergência de interesses quanto a possibilidade de mudanças, mas ambos compreendidos a partir da cultura e da dimensão estética.

A sociedade também é apresentada em algumas pesquisas de forma harmônica, democrática, em vista da qual o cidadão deve ser formado afim de que possa nela participar. As relações sociais, neste caso, são significadas pelos sujeitos, em suas situações singulares. A possibilidade de mudança é sempre vista como desenvolvimento, que acontece por via democrática, por meio do aumento da liberdade e da justiça social. A partir do estatuto teórico do Estado de bem-estar social, afirma-se que o reformismo de esquerda promoverá a justiça social.

Em determinadas pesquisas, a sociedade é apresentada como possuindo um projeto político-ideológico, entretanto a relação entre o público e o privado é entendida sem referência ao conflito de classes sociais. O espaço social chega a ser compreendido como

sendo repleto de relações de força e por conflitos, mas estes visam apenas beneficiar interesses específicos dos participantes singulares, ou, são confinados ao campo científico.

Por fim, outro entendimento sobre a sociedade a caracteriza como sendo conflitiva, na qual os segmentos dominantes buscam a manutenção e a consolidação do poder, gerando segmentos excluídos dos bens e serviços. Nessa perspectiva, as revoltas populares no Brasil são compreendidas como reação às condições injustas e exploradoras impostas pelas classes dirigentes e dominantes. Afirma-se que na sociedade capitalista tudo é programado com vistas ao lucro, e o comportamento humano é condicionado em função dos interesses do capital. Entretanto, quando apresenta uma proposta de superação, permanece no nível individual, afirmando que o exercício da cidadania requer predisposição para lidar com os contrários, ou que os conflitos somente são resolvidos por meio do encontro e da harmonia estabelecida entre as partes que compõem o todo social. Ou ainda, afirma que o processo de construção de uma sociedade plural e justa inclui o desafio de assumir saberes diferentes na produção do conhecimento. O foco da luta é, pois, deslocado das classes sociais para os novos movimentos organizados ou para o campo da cultura.

Verificou-se, pois, que na maioria das pesquisas, a sociedade é compreendida como palco de conflitos e marcada por desigualdades entre indivíduos. Esta compreensão, porém, aproxima-se mais de uma percepção pontual e superficial dos inegáveis problemas sociais brasileiros, do que sendo fruto de uma análise das estruturas de opressão a partir da divisão social do trabalho.

Na antropologia subjacente às pesquisas que foram classificadas no grupo da pós-modernidade, prevalece a concepção de que o *homem* é um ser fragmentado, devido a crescente especialização científica. Visto de forma plural, o ser humano se caracteriza por uma multideterminação de fatores, quais seja, fatores sociais, econômicos, políticos, psíquicos. Dentro das chamadas sociedades pós-modernas está sendo exigida uma nova subjetividade daqueles que estão sendo submetidos a esses novos "olhares". Está presente também a defesa da alteridade, para que na coexistência de "diferentes", possa-se evitar toda forma de preconceito, de intolerância que possa levar à negação do outro

É possível perceber uma bricolagem de concepções antropológicas, ao afirmar-se que o homem é o produtor isolado do seu contexto mais amplo. Não está inserido em uma classe social, mas situado no espaço e no tempo, que se envolvem em relações, desejos e práticas marcadas pela paixão, pelo poder, pelas alianças, pelas mudanças e pelos intercâmbios. Seu contexto é entendido não como totalidade das relações sociais, mas somente como seu cotidiano. Nesse sentido, chega-se a afirmar contraditoriamente que prevalece a supremacia

da subjetividade humana em seu espaço social e cultural, e que o homem é fundamentalmente um sujeito da práxis, da reflexão e da ação.

Verifica-se também uma antropologia que reconhece a formação cultural como sendo iniciada na sociedade em que está inserido. Esta sociedade divide os homens em dois grupos: dos atores principais que determinam as ações e dos demais, para os quais as propostas são dirigidas, mas que ficam à margem das conquistas sociais. Numa visão marcadamente liberal, também define-se pessoa meramente como aquele que é capaz de gozar de direitos e contrair obrigações sociais

Entretanto, afirma-se a concepção de homem como um ser concreto, situado no espaço e tempo, inserido de forma ativa e participativa em seu contexto histórico. O homem é um social e histórico, que se constrói no próprio ato de existir, existindo num *mundo de e do trabalho*, formando-se como homem-trabalhador. Desenvolve-se nessa perspectiva, uma crítica a toda compreensão de homem que não esteja vinculada às condições materiais e objetivas de sua existência.

Com relação a **educação**, a análise identificou diferentes concepções, que oscilam desde a perspectiva da complexidade até a visão crítica. Alguns autores das teses partem do pressuposto de que o fenômeno educativo deve ser considerado em sua complexidade, e que tanto a educação quanto a escola são aspectos de uma situação complexa ligada a questão do processo de afirmação social. Chega-se mesmo a ausência de referência à educação escolar, a partir da ênfase na transmissão de valores por meio das práticas culturais, especialmente as redes de informações e comunicações virtuais

Outra concepção é de tendência subjetivista, a qual afirma que educação é o processo social de construção de subjetividade. Nessa visão educacional a finalidade da educação é a *autorização*, isto é, possibilitar ao indivíduo o exercício da capacidade de fazer de si mesmo o seu próprio autor, autor de si mesmo e da realidade circundante; nesse sentido, a educação, mais que a transmissão de um saber e saber-fazer, é a experiência de um saber-ser e um saber-tornar-se. Transcende pois, à mera instrução, ligando-se a existência da pessoa como algo dinâmico, associado ao desenvolvimento de sua personalidade. Nessa concepção, educar significa formar o ser humano para ser livre em sua vida em sociedade. É uma experiência na qual todos se educam de alguma forma em comunhão uns com os outros, e a relação pedagógica entre educando e educador exige uma reciprocidade de doação e de conquista.

Numa perspectiva intermediária entre a concepção subjetiva e a concepção crítica, algumas teses apresentaram a educação como caminho de ascensão social, seja no âmbito da cidadania, seja na aquisição de competências. Entendendo a escolarização como um

instrumento de luta na conquista de autonomia e cidadania para as camadas populares, faz-se a crítica da desconsideração das elites dominantes brasileiras de qualquer projeto de educação para a cidadania. Outras teses consideraram que a produção do conhecimento deve estar orientado para atendimento das necessidades da sociedade e, a partir dessa posição, afirma-se a necessidade de educação de qualidade que contemple as necessidades da nova sociedade brasileira, sobretudo a formação integral e diversificada dos indivíduos, preparando-os para a inserção nos diversos setores da economia nacional.

Identificou-se também uma dimensão crítica da educação, cujo objetivo é favorecer a libertação do homem, porém sem uma associação explícita com o conflito entre classes sociais. Difere pois, da compreensão do Materialismo Histórico Dialético, de que a educação é um instrumento ideológico da classe dominante. A educação tem a tarefa de formar homens livres e autônomos, capazes de assumir-se como indivíduos históricos que pensam, criam, reinventam, e se inserem na realidade em que vivem de maneira comprometida buscando uma transformação social e uma vida mais digna. Acentuando ainda mais essa concepção, percebeu-se também a compreensão da educação e da escola como *espaço de luta política*, que deve possibilitar o conhecimento do discurso revelado e velado da sociedade hegemônica; a partir disso, critica-se a legislação educacional na medida em que revela as propostas educativas dos segmentos dominantes da sociedade, buscando manter e consolidar o poder.

11.3.2.5 O nível ético

A proposta das tendências pós-modernas tem como característica a fragmentação teórica e a espontaneidade na construção do discurso e na comunicação do conhecimento. Por isso não foi surpresa encontrar entre as teses a presença da hibridez filosófica e de críticas à realidade por meio de uma justaposição de conceitos. Bem como a constatação de falta de sequência lógica na explicitação do conhecimento produzido, limitando-se o texto a uma descrição de relatos vividos apresentados de modo fragmentado.

Outra característica marcante nas tendências pós-modernas é a despolitização e o esvaziamento da práxis, por meio da desvinculação do conhecimento com a efetiva ação sobre a realidade. Por isso, igualmente não foi surpresa a quase inexistência de apontamentos éticos. Algumas teses apontaram questões sociais, como o empobrecimento, mas restringindo-se ao cotidiano, e também destacaram o caráter conflitivo da realidade, mas não na perspectiva da luta de classes. Uma tese destacou-se nesse aspecto, ao apontar a necessidade da participação ativa no CAINAM (Centro de Antropologia da Amazônia Ocidental) colaborando para a

afirmação das identidades culturais e ao desenvolvimento sustentável dos povos indígenas da Amazônia.

11.3.3 As teses com fundamento no Materialismo Histórico Dialético

Para apresentar os dados da análise epistemológica nas 35 teses que utilizaram eses paradigma, consideramos de forma conjunta os três grupos: Marxismo Clássico, Marxismo Ocidental e o grupo Outros.

11.3.3.1 Os níveis técnico e metodológico

Com relação ao *tipo de pesquisa*, 22 teses realizam pesquisa empírico-teórica e 13 pesquisas foram unicamente teóricas. Com relação a *fonte dos dados empíricos*, para melhor explicitação dos dados, agrupamos em:

a) *Instituições educacionais*: extensão universitária da UFPR, cursos de Mestrado em Educação do Nordeste, Conservatório Musical de São Carlos, Escola Técnica Estadual Paulino Botelho, Escolas federais SENAI E CEFET de Juzeiro do Norte, Escolas estaduais: CENTEC, de Cariri, e CVT, do Crato, ISEB e obras de Vieira Pinto, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto-SP;

b) *realidades do trabalho*: trabalhadoras da indústria têxtil, assentados do Movimento Sem-Terra (Iperó-SP; Calmon-SC; Campos Novos-SC; Projeto Alcácer, região do Alentejo-Portugal), Associação Organizada de Ajuda Mútua - AJOPAM (Noroeste do MT);

c) *documentos históricos*: arquivo do CAASO (USP-São Carlos), atuação do PCB de Belém do Pará; legislação educacional no período do Império;

d) *atividades educacionais*: alunos da escola pública, alunas formadas no Curso Normal, Programa de educação de adultos, teses da área de Trabalho e Educação, docentes de Língua Portuguesa, exame do ENEM, Cursos de Direito, ensino de Filosofia da Educação nos Cursos de Pedagogia da UFMS (campus de Aquiduana, Dourados, Corumbá, Três Lagoas e Campo Grande);

Já as *fontes dos dados teóricos* foram: literatura marxista, Psicologia Histórico-Social, Etnomatemática, obras de Dermeval Saviani, Fórum Nacional de Educação em Defesa da Escola Pública, Teoria Crítica, ensino de Filosofia para crianças, neoliberalismo, reformas educacionais, produção científica da ANPOCS e da ANPEd, Educação de Jovens e Adultos, críticos da reforma educacional brasileira, Pedagogia das Competências, Revista Escola Nova.

As *técnicas utilizadas para a coleta dos dados* foram, predominantemente, questionário socioeconômico, entrevista aberta, entrevista semiestruturada, entrevistas no formato de autobiografia, entrevista no formato de história de vida, observação participante, reunião no formato pesquisa-ação, relato de aulas, coleta da produção de alunos, depoimentos, levantamento documental, levantamento bibliográfico, levantamento da produção científica.

Quanto aos *procedimentos utilizados no tratamento dos dados* predominou a análise bibliográfica, pois todas as teses fundamentaram suas pesquisas na bibliografia específica da área. Em seguida aparece a análise das entrevistas, análise de documentos históricos, análise de legislação, análise de redações, tratamento arquivístico de dados, análise de trajetória a partir de entrevistas, análise das narrativas autobiográficas (análise da enunciação), análise qualitativa dos grupos de discussão, análise quantitativa dos questionários. Percebe-se que em diversas pesquisas, especialmente as de cunho empírico-teórica, há uma mescla da análise quantitativa e da análise qualitativa, com o intuito de interpretar os dados empíricos coletados.

Com relação à *metodologia* constatou-se a predominância do método objetivo, sendo que somente cinco pesquisas caracterizaram-se por indicar a presença de aspectos subjetivos no tratamento dos dados. A subjetividade foi assumida na metodologia na análise dos significados culturais e produção dos sentidos pessoais dos sujeitos pesquisados, a partir das entrevistas e do contexto; na análise reflexiva sobre o comportamento dos pesquisados; na ênfase aos depoimentos, com valorização da experiência musical; ao buscar entender os dados objetivos, contexto e a documentação, sob o viés dos sujeitos envolvidos.

Nas demais pesquisas, prevaleceu o método objetivo, na reconstrução histórica do objeto, na sua compreensão a partir do quadro teórico, na valorização do contexto histórico-social (político e econômico) como determinante da realidade pesquisada. Incluídas neste bloco, duas pesquisas indicaram a utilização do método histórico, postulando que toda realidade se enraíza em condições históricas determinadas, e que as fontes não falam por si, como afirmam os positivistas mas estão carregadas de sentido a partir da sociedade e do momento histórico que as produziram, e também contesta a concepção que aborda as fontes de forma absolutamente objetiva, subestimando os componentes subjetivos do trabalho do historiador e igualmente contesta a concepção que enfatiza demasiadamente o papel subjetivo do intérprete.

De modo geral as teses tiveram uma orientação marcadamente dialética, perceptível no intuito dos autores em compreender os dados empíricos como parte de um contexto histórico-social mais amplo que os determinava, fazendo emergir os conflitos e as implicações sociais de cada objeto estudado.

11.3.3.2 O nível teórico

As 35 teses que utilizaram o paradigma do Materialismo Histórico Dialético abordaram diferentes *temáticas*, agrupadas nos seguintes blocos:

a) *Ações educativas*: papel da classe social na formação, a formação da consciência crítica, consciência de classe dos trabalhadores rurais sem-terra, os "clichês" na prática de ensino, taxidermia das consciências e da estética, filosofia para crianças, educação de jovens e adultos, indisciplina;

b) *educação e sociedade*: o movimento estudantil, o trabalho feminino, trajetória de normalistas, identidade de jovens "sem-terra", educação para jovens trabalhadores, atuação partidária no ensino público primário;

c) *instituições educacionais*: Conservatório Musical de São Carlos, Escola Técnica Estadual Paulino Botelho (São Carlos), Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP);

d) *aspectos institucionais*: avaliação dos cursos jurídicos, saber cotidiano e pesquisas da educação matemática, extensão universitária, Sociologia da Educação nos Cursos de Mestrado, guias curriculares, produção da ANPOCS e da ANPEd, expansão dos cursos de Direito, ensino de Filosofia da Educação nos Cursos de Pedagogia;

e) *teorias educacionais*: pedagogia Histórico-Crítica, pedagogia do trabalho e a pós-modernidade, pensamento de Álvaro Vieira Pinto, Pedagogia das Competências;

f) *políticas educacionais*: o público e o privado na trajetória da LDB, reforma educacional brasileira, sistema de ensino profissional, ENEM, políticas educacionais brasileiras entre 1995-2002, instrução elementar no período imperial.

As *categorias* próprias desse referencial teórico adotado não foram apenas indicadas, mas também utilizadas na interpretação dos dados empíricos. As mais utilizadas para a compreensão da temática abordada foram (em ordem de frequência): *Trabalho, classes sociais, luta ou conflito de classes, contradição, alienação, práxis, totalidade, intelectual orgânico, neoliberalismo, propriedade privada, ideologia, dialética, mediação, emancipação, consciência de classe, indústria cultural, relações sociais de produção, concreto, habitus, autonomia, capitalismo, educação profissionalizante, capital econômico, capital cultural, burguesia, fetiche, mais-valia, Bildung, partido político, estética, trajetória, campo, formação integral, desenvolvimento tecnológico.*

11.3.3.3 O nível epistemológico

Nas teses que assumiram o materialismo histórico-dialético como referencial teórico, o *critério de cientificidade* esteve alicerçado na relação dialética entre os diferentes aspectos da realidade pesquisada, quer seja, entre a palavra e a classe social, entre o documento produzido e a práxis estudantil, entre a palavra e o lugar no processo produtivo, entre a consciência e a realidade, sob a mediação da linguagem, entre consciência social e a estrutura de classe, entre o capital cultural e posição social, entre o público e o privado, entre a produção da linguagem esvaziada e a alienação do trabalho. A explicitação da relação dialética detecta ideologias que rejeitam a noção de totalidade, ou que negam o condicionamento ao caráter de classe.

Com relação à *verdade*, esta é sempre histórica, pois o pensamento acompanha o movimento contraditório do real e o explica melhor quando são consideradas a totalidade e o processo histórico no qual está inserido. O real é processual e o conhecimento do processo dá a dimensão do real em sua totalidade. A verdade, assim, deve ser entendida a partir do contexto, porque é um processo multiplamente determinado, que acontece no embate da interação de grupos humanos com projetos e interesses distintos, podendo ser apreendida por inúmeros desvelamentos.

Afirma-se que a *ciência* por excelência é a história, pois todo conhecimento é produzido socialmente, com fatos históricos carregados de contradições. Esse conhecimento científico da realidade histórico-social deve ter como ponto de partida a totalidade concreta do fenômeno em conexão com suas múltiplas e diversas relações.

Compreendendo a materialidade da prática científica à luz do contexto histórico em que ela se efetiva, nega-se a pretensão de neutralidade postulada pela ciência moderna. O campo científico é marcado por lutas e contradições permanentes e o uso da ciência e da tecnologia são opções políticas. No capitalismo o avanço científico-tecnológico é apropriado pelo capital e utilizado em favor do lucro e da acumulação. Chega-se a afirmar que a ciência perde sua função primordial de especulação teórica e investigação, para ser mero suporte da economia dominada por interesses de grupos particulares.

A partir do conceito de emancipação, critica-se a ciência porque seus avanços não foram capazes de libertar a humanidade de problemas que a vitimava, afirmando que a razão instrumental predominou sobre a razão emancipatória. Defende-se um conhecimento que, além de instrumental, possua uma finalidade social, dando origem a uma concepção de ciência menos dominadora e elitista, que esteja a serviço da emancipação do povo oprimido.

A ciência deve estar ligada à ação, à práxis, sendo um conhecimento que articula a dimensão prática com a dimensão teórica. Afirma-se que a ciência deve aproximar-se da realidade, não somente para diagnosticá-la, mas também contribuindo na busca de soluções para problemas específicos e na fundamentação da crítica em vista da transformação dessa realidade.

Finalmente, relaciona-se a ciência com a pós-modernidade, criticando o relativismo cultural pós-moderno por igualar o discurso científico ao discurso baseado no senso comum.

11.3.3.4 Os pressupostos gnosiológicos

Quanto à concepção gnosiológica presente nas pesquisas, apenas quatro pesquisas deste referencial assumiram a interação do sujeito e do objeto na produção do conhecimento, propondo a alternância do foco descritivo com o foco analítico e o foco reflexivo. Justifica-se tal interação afirmando que o historiador tem envolvimento com seu objeto de pesquisa e que a subjetividade é revelada e autorizada, desde que justificada. Outra justificativa é de que o espaço organizacional é discernível pelo acesso às fontes, mas o espaço cultural não se revela de imediato, justamente por ter limites somente ultrapassados pela mútua cooperação entre pesquisadores e fontes disponíveis para a análise do concreto

As demais pesquisas apresentaram a predominância do objeto, sendo que na maioria, há uma clara indicação da importância do contexto histórico-social na compreensão do objeto pesquisado. A delimitação do contexto varia de acordo com a temática abordada, mas sempre referindo-se às condições materiais que determinam as relações sociais na sociedade capitalista. Entre os diferentes contextos indicados figuram a classe social em que o sujeito está inserido, as relações sociais de produção, o processo produtivo, a materialidade da existência, a consciência de classe, o conflito de interesses entre o público e o privado, a indústria cultura. As determinações históricas também variam de acordo com a época estudada, podendo ser as condições materiais e sociais do séc. XIX com o jogo de forças entre liberais e conservadores, o contexto do nacional-desenvolvimentismo ou as políticas neoliberais da década de 1990.

A predominância do objeto no processo de conhecimento é fundamentada na compreensão da totalidade como fundamento metodológico, na qual o objeto é resultado de múltiplas determinações, resultando numa unidade dialética entre realidade e conhecimento. Entende-se que o sujeito do conhecimento é produto social do contexto histórico no qual está

inserido, ou seja, as condições objetivas determinam a consciência humana, que é sempre consciência de classe, e conseqüentemente determinam o conhecimento.

O resultado é que o conhecimento é sempre condicionado pelo social e toda e qualquer teoria não é uma produção neutra, mas uma prática relacionada ao contexto social no qual é produzida. A partir disso afirma-se como sendo de fundamental importância a apropriação, pela classe trabalhadora, do conhecimento teórico socialmente produzido e acumulado pela humanidade, na luta contra a hegemonia do capital.

11.3.3.5 Os pressupostos ontológicos

A *temporalidade* pressuposta em todas as pesquisas apresentou um caráter diacrônico, segundo a qual a realidade é dinâmica, sendo movimentada e transformada pela prática social, determinada pelo conflito de classes. Predominam as categorias de movimento e transformação, de relações dialéticas e contraditórias, de devir e de processualidade. A materialidade do real é compreendida, não como um fato metafisicamente apreendido, mas como o resultado do desenvolvimento da história, em relações conflitivas. Diante disso surge a crítica a qualquer tentativa de naturalizar as relações capitalistas, separando-as do devir histórico.

A *história* é definida, não como tempo positivo, mas como resultado da divisão social do trabalho. É um processo não linear, resultado da práxis humana e, por isso, apresenta-se como um complexo de múltiplas determinações e essencialmente contraditória. Sendo fruto da práxis, a história é palco da ação do homem, sendo construída pelos homens em suas múltiplas relações, numa intervenção a partir das condições objetivas de vida. A realidade histórica é fundada no reino das contradições do processo produtivo com relação a divisão do trabalho e, portanto, das lutas de classe. O conflito e a consciência de classe desempenham papel inigualável na história, chegando-se a afirmação de que a luta de classes é o motor da história.

A *realidade*, por sua vez, foi concebida como sendo uma totalidade multifacetária, enquanto síntese de múltiplas determinações, as quais não são perceptíveis de forma imediata, necessitando de mediações. Assim, é definida como materialidade dialética, isto é, o real existe materialmente e é estruturado dialeticamente. O processo dialético, determinado pelas contradições inconciliáveis entre capital e trabalho, faz com que a realidade não permaneça estática, mas dinâmica, num constante movimento. É o movimento do capital quem determina

essa dinamicidade do real, causando a divisão de classes, a desigualdade social e a exploração dos seres humanos.

Assim, a realidade é entendida como sendo conflitiva, porque o real concreto é um mundo de relações determinadas por interesses conflitantes, marcados pela luta de classes e pelo conflito econômico, tendo como causa fundamental as relações exploradoras da propriedade privada. Tal realidade objetiva atua sobre o homem, que tem sua existência determinada pela materialidade dialética e contraditória, mas também o homem pode atuar sobre ela por meio do trabalho. Dessa forma, tal realidade pode ser transformada, e nessa tarefa, o trabalho ocupa importante papel, pois ao modificar o mundo dos objetos, dá origem a uma nova objetividade.

Menciona-se também a realidade globalizada, na qual o capital se move a revelia, e os níveis pessoal, local, nacional se espacializam numa relação de determinações recíprocas. Faz-se uma crítica à ideologia da globalização que, ao adotar a perspectiva pós-moderna como concepção de mundo, busca legitimar as relações capitalistas sob novas bases, como se fossem leis universais da história, produzindo, na teoria e na prática, a invisibilidade histórica dessas relações.

A concepção de *homem* subjacente nos textos, de maneira geral, indica uma antropologia determinada pelas relações sociais de produção, que pode ser explicitada em três aspectos: o trabalho, a classe social, e a relação com a realidade. Uma das teses analisadas utiliza a noção de gênero, entretanto, não a desvincula da realidade material, entendendo-a a partir do mundo do trabalho.

O ser do homem é definido a partir da sua atividade, da sua relação com o trabalho. O trabalho é a atividade fundamental do processo de desenvolvimento do homem como ser humano, ou seja, é o produtor da existência, pois, por meio dele a subjetividade é submetida a um processo de objetivação. Considerando que o trabalho é a base social de construção do homem e de sua consciência, resulta que o trabalho estranhado em sua relação contraditória com o capital, rompe com a interioridade do homem, causando a alienação e a miséria.

O homem é um ser individual, com características particulares, e também coletivo enquanto membro de uma sociedade, com características historicamente construídas. Não há cisão entre indivíduo e sociedade porque o ser humano constrói sua essência na interação social. É pois um ser social, tendo sua condição humana socialmente produzida a partir da relação com a classe a que pertence; sob este aspecto chega-se a afirmar que o homem é determinado pela luta de classes. Considerando que a base material determina a existência,

afirma-se que o homem cria historicamente sua essência, e que sua estrutura mental é determinada pelas estruturas materiais.

A partir dessa determinação social infere-se duas concepções antropológicas. Uma de aspecto mais negativo, afirma que o homem é um ser alienado, seja pela mais-valia, que causa a exploração e dominação dos homens sobre outros homens; seja pela homogeneidade gerada pela indústria cultural, sendo praticamente dizimado ao incorporar a narrativa ideologizada. Porém, afirma-se também um aspecto positivo, a partir do potencial criativo do homem, capaz de humanizar sua condição e de transformar o mundo; para tal, é preciso que ele se perceba como sujeito histórico e lute pela sua libertação, sua emancipação. O ideal antropológico proposto é do *homem omnilateral*, afirmado por Marx (MARX, 2004, p. 141).

A *sociedade* é vista em todas as teses como sendo determinada pela materialidade do trabalho, conflitiva por estruturar-se em classes sociais e dialeticamente dinâmica. Em sentido amplo, a sociedade é apresentada como sendo formada a partir das relações do homem com a natureza, tornando-se a forma histórica de organização da atividade coletiva dos seres humanos. No caso específico da sociedade capitalista, é determinada pela divisão social do trabalho, que gera a separação entre trabalho manual e intelectual e a consequente tensão entre a estrutura e a superestrutura. A divisão social do trabalho também é causa da alienação e da exploração de um indivíduo sobre o outro.

A sociedade também é explicada a partir das relações entre os homens, relações concretas e contraditórias, pois a sociedade é um campo de luta entre classes sociais antagônicas: a burguesia e a classe trabalhadora, marcadas por divergências de interesses e conflitos inevitáveis. Como tais relações sociais são históricas, elas são passíveis de transformação. A sociedade está em constante mudança, determinada pelo devir histórico. Assim, é uma construção histórica dos homens e para os homens, e somente estes podem modificá-la.

O atual sistema democrático é entendido como regime político e arcabouço institucional que surgiram com a sociedade burguesa, ou seja, é uma forma do Estado burguês. Apenas uma tese apresentou uma visão positiva da democracia, sem associá-la ao modelo capitalista. O Estado não é neutro, mas sempre Estado de classe, representante dos interesses do grande capital, e cujas reformas no século XX foram orientadas pela lógica neoliberal. Sobre o neoliberalismo, afirma-se que mantém o enfoque utilitarista de suas origens liberais, legitima ideologicamente a exclusão social por meio da noção de incompetência ou inadequação.

Com relação à *Educação*, as teses manifestaram posturas divergentes acerca de seu papel e do papel da escola, oscilando entre a concepção meramente reprodutora e o reconhecimento de seu papel emancipador. Identificou-se a afirmação da concepção do marxismo clássico, de que a Educação e a escola pertencem à superestrutura e, por isso, são determinadas pela materialidade das relações sociais, e que a prática educacional é um espaço no qual se manifestam as contradições sociais. Assim afirma-se que a classe social influi no processo formativo, ou seja, o conhecimento é produzido historicamente no interior das relações sociais; nessa perspectiva admite-se que a escola seja um espaço fundamental para a formação, porém ela só pode ocorrer na perspectiva de classe. As instituições educacionais não são neutras pois estão submetidas aos interesses conflitantes das relações sociais, comprometendo-se com as classes detentoras do poder e disseminando a ideologia do Estado. Nega-se à Educação o papel de combater a desigualdade social, porque esta não é gerada no seu âmbito de atuação.

Aparece também uma posição intermediária, defendendo que o processo educativo reflete a realidade contraditória na qual está inserido, com a tensão entre o caráter produtor e reprodutor. Assim, pode tanto reproduzir as desigualdades sociais, mantendo a ordem existente, ou seja, adaptando e integrando o indivíduo ao capitalismo, quanto pode oferecer resistência, educando para transformar, ou seja, sendo um processo de construção de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar o mundo e a si próprio.

E finalmente, em parte das teses reconhece-se a positividade da prática educacional, enquanto espaço para criar identidade e favorecer a humanização, com o papel de interpretar a realidade e de assumir compromisso com a prática emancipatória. Essa tarefa é entendida, porém sob prismas diferentes, podendo formar para a vivência da democracia ou para a prática revolucionária. Assim, defende-se que a escola seja uma instituição de formação democrática, na qual a educação e a cidadania devem andar juntas; e defende-se também que a escola pode interferir nas lutas sociais, por meio da formação da consciência crítica, assumindo o compromisso de fazer dos indivíduos seres conscientes de sua tarefa revolucionária.

Quanto à relação entre a Educação e o trabalho, predomina a crítica ao modelo neoliberal, o qual transforma a escola em empresa, e especificamente, a rejeição ao modelo das competências, pois este não visa a educação do ser humano como um todo, mas somente a formação para a capacidade de trabalho. Defende-se a escola unitária e politécnica na qual é possível a reconciliação entre a qualificação para o trabalho e a formação humana. Assumindo uma postura menos crítica, uma tese afirma que a Educação é um direito social e é dever do

Estado promovê-la, tendo como objetivo a formação global dos cidadãos; nesta concepção defende-se a atuação da iniciativa privada no campo educacional.

11.3.3.5 O nível ético

Com relação ao nível ético, somente 12 teses fizeram alguma indicação de ação efetiva tendo em vista a transformação da realidade pesquisa. Assim, a partir das diferentes temáticas destacam-se como propostas: a escola deve dar instrumental para articulação do conhecimento em vista da emancipação; propõe que os movimentos sociais entendam o registro e sistematização de suas práticas sociais como uma tarefa política; infere que a formação para o trabalho deve fundamentar a sociabilidade e a solidariedade, no âmbito da história e da ética; indica o uso da filosofia para romper com os condicionamentos, tanto do educador, quanto do educando; o currículo deve refletir as transformações na economia capitalista; propõe ação de classe para implementar os dispositivos da LDB em favor da maioria da população; ampliação das lutas locais; extensão universitária deve ser um espaço de contra-hegemonia; incentivo à economia solidária e à autogestão; valorizar associações de trabalhadores, em vista de sua educação política e cultural.

Apesar da diversidade de propostas, estas foram apresentadas por apenas 35% das teses que utilizaram como referencial teórico o Materialismo Histórico Dialético. Isso indica um distanciamento entre a teoria e a prática que não deveria ocorrer neste paradigma. Considerando a afirmação de Marx (1978) na 11ª Tese contra Feuerbach, reconhecemos uma lacuna na produção científica destas teses que assumiram o Marxismo como fundamentação teórica.

11.4 Análise das referências¹³⁴

O resultado da coleta nas 55 teses analisadas foi de 4.227 registros de obras referenciadas, com um total de 13.393 citações diretas e indiretas, numa média de 243 citações por tese. Tais citações foram retiradas de 3.621 obras, sendo que o número de citação varia de obra para obra, verificando-se que algumas obras foram citadas diversas vezes e algumas obras tiveram apenas uma citação.

¹³⁴ É comum utilizar a expressão Análise das Citações, mas optamos em utilizar o termo Referência no sentido mais amplo, indicando a utilização da obra e do autor, reservando o termo citação para a análise específica, feita no item 11.4.8 e 11.4.9.

Na coleta de dados para construir a Matriz de Coleta de Referências não foram consideradas as citações provenientes das fontes primárias, como legislação, documentos pesquisados, entrevistas, notícias de jornais da época. Foram consideradas apenas as obras que serviram de fundamentação teórica, seja na explicitação do referencial teórico-metodológico, seja na apresentação das teorias envolvidas na análise dos dados.

11.4.1 Obras que foram referenciadas em maior número de teses

Do total das 3.621 obras utilizadas na fundamentação teórica das 55 teses, a grande maioria, num total de 3.320 obras, foram referenciadas em somente uma tese. Do total, 301 obras foram utilizadas em mais que uma tese, e apenas 21 obras foram referenciadas em 6 ou mais trabalhos. A Tabela 13 explicita essa relação entre a quantidade de obras e a quantidade de teses em que elas foram utilizadas.

Tabela 13: Relação entre a quantidade de obras e a quantidade de teses em que foram utilizadas.

Quantidade de teses em que foram citadas	16	15	13	12	11	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Quantidade de obras	1	2	1	1	1	2	2	2	9	18	29	55	178	3.320

Chama a atenção o fato de que 6 obras foram referenciadas em 11 ou mais teses. Isso revela que, se por um lado uma diversidade de obras foram utilizadas para fundamentar as 55 pesquisas, por outro, há um grupo de obras que se destacam, pela frequência em que são referenciadas. As obras paradigmáticas que foram citadas em 6 ou mais teses, num total de 21 obras, destacando-se pela influência na produção do conhecimento em Educação, são as seguintes, como apresenta a Tabela 14:

Tabela 14: Obras que foram referenciadas em 6 ou mais teses.

Quantidade de teses	Nome do autor e da obra
16	MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã (I - Feuerbach).
15	MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos.

15	MARX, K. O capital. ¹³⁵
13	KOSIK, K. Dialética do concreto.
9	GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura ¹³⁶ .
12	MANACORDA, M. A. História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.
11	SAVIANI, D. Escola e democracia.
9	SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica.
8	GRAMSCI, A. Concepção dialética da história.
8	SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.
7	FRIGOTTO, G. Educação e crise do capitalismo real.
7	ROMANELLI, O. de O. História da educação no Brasil.
6	ENGUITA, M. F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.
6	FERREIRA, A. B. H. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.
6	FRIGOTTO, G. A produtividade da Escola improdutiva.
6	GRAMSCI, A. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.
6	HARVEY, D. A condição pós-moderna.
6	HOBSBAWM, E. A era dos extremos (o breve século XX - 1914-1991).
6	MARX, K. Obras escolhida. V. 1.
6	SANTOS, B. de S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.
6	SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.

Destas obras mais referenciadas, quase todas foram aplicadas para fundamentar a pesquisa, seja especificamente quanto à metodologia, seja para apresentação do quadro teórico de modo geral, acolhendo e confirmando o pensamento do autor. Entre as obras indicadas na Tabela 14, somente 5 delas, foram utilizadas para apresentar alguma crítica ao pensamento do autor, as quais são: de Dermeval Saviani, receberam críticas as obras *Escola e democracia*, criticada em três teses; *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, criticada em duas teses; e *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, em uma tese. Da autoria de Gaudêncio Frigotto, ambas criticadas em uma tese, as obras *Educação e crise do capitalismo real*, e *A produtividade da Escola improdutiva*.

¹³⁵ Devido às diferenças entre as diversas edições, consideramos na contagem, como sendo uma única obra, independente do Livro e do Volume.

¹³⁶ Incluiu-se neste total também 4 referências da tradução feita pelo Prof. Dr. Paolo Nosella, do Caderno 12.

11.4.2 Obras mais utilizadas por paradigma epistemológico

Para explicitar melhor os dados do item anterior, separamos as obras referenciadas a partir da classificação das teses efetuada de acordo com o referencial teórico assumido. Assim será possível verificar quais as obras paradigmáticas, que mais exerceram influência na produção científica de cada paradigma epistemológico.

11.4.2.1 Obras mais utilizadas no paradigma epistemológico da Fenomenologia

As 3 teses que utilizaram o paradigma fenomenológico, tiveram um total de 503 registros de referências, o que equivale a quase 12% das 4.227 referências registradas. Representando pouco mais de 5% das 55 teses analisadas, as "teses fenomenológicas" apresentaram um número elevado de referências, superior a média. Enquanto a média geral foi de 77 registros por tese, neste grupo, a média foi de quase 168 registros em cada tese.

Neste total de 503 registros, identificamos 496 obras utilizadas. Isso mostra que a grande maioria, num total de 491 foi utilizada em somente uma tese, podendo ser a indicação de uma diversidade de fontes, mas também uma pulverização de referenciais teóricos. As obras consideradas paradigmática, por terem sido referenciadas em duas ou mais teses são apresentadas na Tabela 15:

Tabela 15: Obras mais referenciadas nas "teses fenomenológicas"

Quantidade de teses	Nome do autor e da obra
3	FREYRE, G. Casa Grande e Senzala.
3	FREYRE, G. Sobrados e mucambos.
2	BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.
2	FREYRE, G. Ordem e progresso.

Tais dados revelam a ausência de obras clássicas de fenomenologia. As obras de autores ligados a esta corrente filosófica, como Marleau Ponty e Heidegger figuram entre as referências, mas não receberam igual relevância. Predomina mais a assimilação da pesquisa qualitativa do que uma fundamentação fenomenológica. Também chama a atenção a presença da obra *A reprodução*, já que aproxima-se mais do referencial marxista.

11.4.2.2 Obras que foram mais utilizadas nas teses fundamentadas em tendências pós-modernas

As 17 teses que foram classificadas entre as que se fundamentaram em tendências pós-modernas tiveram um total de 1.431 registros de referências, o que equivale a cerca de um terço do total das referências registradas. Isso revela uma equivalência com o conjunto da produção científica do período, visto que a quantidade de teses deste grupo aproxima-se também de um terço do total. Considerando que a média dos registros foi de 77 por tese, este grupo revelou-se um pouco acima, com média de 84 registros por trabalho.

Neste total de 1.431 registros, foram utilizadas 1.372 obras. Desse elevado número de obras utilizadas, a grande maioria, ou seja, 1.325 obras, foram utilizada em somente uma tese. Como no item anterior, isso pode indicar a diversidade de fontes utilizadas, mas também uma pulverização de referenciais teóricos. As obras que foram referenciadas em três ou quatro teses, e que se caracterizam como paradigmáticas nesse grupo de teses, são apresentadas na Tabela 16:

Tabela 16: Obras mais referenciadas nas "teses pós-modernas"

Quantidade de teses	Nome do autor e da obra
4	MANACORDA, M. A. História da Educação.
4	SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências.
4	SAVIANI, D. Escola e democracia.
3	COULON, A. Etnometodologia.
3	KUHN, T. A estrutura das revoluções científicas.
3	LYOTARD, J. F. A condição pós-moderna ¹³⁷ .
3	MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo.
3	SANTOS, B. de S. Pela mão de Alice.
3	WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação.

Algumas obras de importância no cenário da pós-modernidade aparecem com destaque, como é o caso das obras de Boaventura de Sousa Santos, *Um discurso sobre as ciências* e *Pela mão de Alice*, e igualmente as obras *A condição pós-moderna*, de Lyotard, e *Etnometodologia*, de Coulon. A presença da obra de Saviani, *Escola e democracia*, embora

¹³⁷ Em algumas teses, essa obra foi referenciada com o título *O pós-moderno*. Sobre o nome desta obra, ver nota 4 no item 8.5.

tenha sido citada em um tese com o intuito de criticá-la, pode ser entendida pela sua relevância na compreensão das teorias pedagógicas mais importantes no cenário da educação brasileira.

11.4.2.3 Obras que foram mais utilizadas nas teses fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético.

As 35 teses que utilizaram o paradigma epistemológico do Materialismo Histórico Dialético apresentaram um total de 2.293 registros de referências, o que representa pouco mais de 54% do total. Considerando que as teses deste grupo representam quase 64% do total, a quantidade de referências utilizadas foi menor que nos outros dois grupos. Enquanto a média no geral foi de 77 registros por tese, os trabalhos deste paradigma apresentaram, na média, pouco mais de 65 referências em cada trabalho.

Este total de 2.293 registros foi constituído de 1.941 diferentes obras e, destas, 1.773 foram utilizadas somente em uma tese. Comparados com os grupos anteriores, as "teses marxistas" foram as que apresentaram o menor índice de obras utilizadas em apenas uma tese, qual seja, de 91,3%, quanto as "teses pós-modernas" tiveram índice de 96,5 e as "teses fenomenológicas" de quase 99%. Isso revela que algumas obras que constituem esse referencial são mais reconhecidas e por isso, mais utilizadas. A Tabela 17 indica as 20 obras que foram mais referenciadas pelas teses deste paradigma.

Tabela 17: Obras mais referenciadas nas "teses marxistas"

Quantidade de teses	Nome do autor e da obra
15	MARX, K. O capital.
14	MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã.
10	MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos.
10	KOSIK, K. Dialética do concreto.
9	GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura.
8	FRIGOTTO, G. Educação e crise do capitalismo real.
8	GRAMSCI, A. Concepção dialética de história.
8	SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica.
7	MANACORDA, M. História da educação.
7	SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica.
6	FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva.

6	SAVIANI, D. Escola e democracia.
5	CUNHA, L. A. Educação e desenvolvimento social no Brasil.
5	CUNHA, L. A.; GÓES, M. O golpe na educação.
5	ENGUITA, M. F. A face oculta da escola.
5	GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo.
5	GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o Estado moderno.
5	HARVEY, D. Condição pós-moderna.
5	HOBBSBAWM, E. A era dos extremos.
5	LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo.
5	MARX, K. Para a crítica da economia política.
5	MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista.

As obras mais utilizadas correspondem à distribuição das teses entre as diferentes nuances do Materialismo Histórico Dialético, com predominância do Marxismo Clássico nas obras de Marx e de Engels, seguido do pensamento de Gramsci. Lukács é utilizado em 4 teses, os pensadores da Teoria Crítica, como Adorno e Benjamim, aparecem em 3 teses, e Vygotsky em duas teses.

11.4.3 Autores que foram mais referenciados

O total de autores referenciados nas teses foi de 2.323. Para identificar os autores mais referenciados nas 55 teses, o procedimento adotado na construção deste indicador foi de considerar como um registro para o autor cada obra utilizada em uma determinada tese, independente do número de citações feitas; e como um novo registro quando a mesma obra foi citada em teses diferentes. Igualmente foi considerado como um registro diferente para o autor, quando ele foi referenciado em obras de coautoria.

A explicitação dos autores mais referenciados tem por objetivo revelar a importância que determinados autores possuem no campo da pesquisa em Educação, quando são citados em diferentes pesquisas e quando são utilizadas diferentes obras de sua autoria. Entretanto, para não termos um panorama distorcido da importância dos autores na produção científica, também cruzamos os dados, fazendo relação com o número de teses em que o autor foi citado. A Tabela 18 apresenta os 20 autores mais utilizados:

Tabela 18 - Os 20 autores mais referenciados

Número de vezes que foi referenciado	Número de teses em que autor foi utilizado	Autores referenciados
59	29	Dermeval Saviani
49	22	Karl Marx
48	26	Antonio Gramsci
38	14	Pierre Bourdieu
30	13	Gaudêncio Frigotto
29	15	Florestan Fernandes
26	13	Luiz Antonio Cunha
26	19	Karl Marx; Friedrich Engels
25	11	Norberto Bobbio
24	12	Octavio Ianni
22	15	Marilena Chauí
22	14	Eric J. Hobsbawn
22	06	Darci Ribeiro
21	02	Matthew Lipman
20	15	Paolo Nosella
19	01	Jacques Ardoino
18	06	Jürgen Habermas
18	17	Mario Alighiero Manacorda
17	06	Theodor Ludwig Adorno
16	05	Pablo Gentili

Os dados indicam a relevada influência do pensamento de Saviani na produção científica do PPGE-UFSCar, o qual foi referenciado em mais da metade das teses analisadas. Isso pode ser entendido tanto internamente, pela presença de Saviani na criação do Programa e na formação dos primeiros pesquisadores, quanto externamente, pela importância deste autor no campo da Educação em âmbito nacional. Também destaca-se a influência do pensamento de Marx, pois, se considerarmos o conjunto das referências em coautoria com Engels, teremos 75 vezes em que seu pensamento foi utilizado nas teses.

A intersecção de dados na Tabela 18 permite-nos compreender que, determinados autores, embora apareçam com um menor número de referências, tiveram uma influência maior na fundamentação teórica das pesquisas, se comparados com autores que apresentaram

um maior número de referências. Pode-se verificar isso na comparação dos dados referentes a Matthew Lipman e Paolo Nosella; embora o primeiro tenha sido referenciado 21 vezes e o segundo uma vez a menos, este teve uma influência maior, pois foi utilizado em 15 pesquisas, enquanto o primeiro foi utilizado em somente 2 pesquisas. A mesma relação pode ser feita entre Jacques Ardoino e Mario Alighiero Manacorda; enquanto o primeiro foi referenciado 19 vezes, uma vez a mais que o segundo, todas as referências foram realizadas em uma única pesquisa, a qual aborda a questão da multirreferencialidade a partir do pensamento daquele autor, enquanto Manacorda foi referenciado em 17 teses.

11.4.4 Autores que foram mais utilizados por paradigma epistemológico

De forma semelhante ao tópico sobre as obras mais referenciadas, apresentaremos os autores que foram mais utilizados em cada um dos três paradigmas epistemológicos, explicitando quais são os autores mais influentes em cada grupo.

11.4.4.1 Autores mais utilizados no paradigma epistemológico da Fenomenologia

As 3 teses que se fundamentaram teoricamente na Fenomenologia lançaram mão do pensamento de 344 autores. A Tabela 19 apresenta os autores que foram referenciados 6 vezes ou mais, em conjunto com o número de teses em que foi utilizado:

Tabela 19 - Autores mais referenciados nas "teses fenomenológicas" e número de teses em que foram utilizados

Número de vezes que foi referenciado	Número de teses em que autor foi utilizado	Autores referenciados
11	3	Gilberto Freyre
8	1	Antonio Sérgio Alfredo Guimarães
7	1	Octávio Ianni
7	1	Muniz Sodré
6	1	Thales de Azevedo
6	1	Edison Carneiro

De modo geral, nas "teses fenomenológicas" são utilizadas várias obras de um autor em uma mesma tese, o que explica o destacado número de vezes que os autores foram referenciados, embora em uma única tese. Entre os autores que foram referenciados 6 ou mais

vezes, somente Freyre esteve presente nas 3 teses do grupo; outro autor presente nas 3 teses, mas referenciado somente 4 vezes foi Roberto DaMatta. Autores também referenciados 4 vezes, mas figurando em duas teses foram Darcy Ribeiro, Donald Pierson e Oracy Nogueira.

11.4.4.2 Autores mais utilizados nas teses fundamentadas em tendências pós-modernas

As 17 teses que fundamentaram suas pesquisas em tendências pós-modernas utilizaram o pensamento de 972 autores. A grande maioria, num total de 781 autores, foram referenciados apenas uma vez. A Tabela 20 apresenta os autores que foram referenciados 7 vezes ou mais:

Tabela 20 - Autores mais referenciados nas "teses pós-modernas" e número de teses em que foram utilizados

Número de vezes que foi referenciado	Número de teses em que autor foi utilizado	Autores referenciados
18	1	Jacques Ardoino
16	3	Darci Ribeiro
16	8	Dermeval Saviani
14	3	Jürgen Habermas
14	2	Jean-Jacques Rousseau
12	4	Joaquim Gonçalves Barbosa.
13	4	Norberto Bobbio
11	1	Matthew Lipman
10	8	Boaventura de Souza Santos
9	4	Michel Foucault
9	4	Edgar Morin
9	1	Anísio Teixeira
7	5	Pierre Bourdieu
8	3	Luiz Antonio Cunha
8	3	Vitor Henrique Paro
7	6	Marilena Chauí
7	1	Pierre Lévy
7	5	José Carlos Libâneo
7	1	Hermes Lima

Repete-se neste grupo de teses a tendência verificada no grupo anterior, de uma ampla variedade de autores utilizados, sendo que muitos deles são referenciados várias vezes na mesma tese, ou seja, são utilizadas várias obras do mesmo autor. A partir da quantidade de teses em que é citado, percebe-se a abrangência do pensamento dos alguns autores, com destaque para Saviani e Boaventura Souza Santos; o primeiro pela sua influência no cenário educacional brasileiro e o segundo, pela importância nas discussões sobre a pós-modernidade. Outros autores ligados a questão pós-moderna aparecem com menos intensidade, como é o caso de Edgar Morin e Foucault. Bourdieu é utilizado para analisar o cenário social, sem a necessidade de fazer uso de autores ligados ao materialismo histórico dialético. A presença de Marilena Chauí em 6 teses se explica pela utilização de suas obras na fundamentação filosófica de algumas pesquisas; o que demonstra certa superficialidade de fundamentação, já que utiliza-se uma comentadora e não as obras dos filósofos.

11.4.4.3 Autores mais utilizados nas teses fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético

As 35 teses que assumiram o Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico de suas pesquisas fizeram uso do pensamento de 1.329 autores, sendo que destes, 1.056 foram referenciados apenas uma vez. A Tabela 21 apresenta os autores que foram referenciados 10 vezes ou mais, junto com o número de teses em que foi utilizado:

Tabela 21 - Autores mais referenciados nas "teses marxistas" e número de teses em que foram utilizados

Número de vezes que foi referenciado	Número de teses em que autor foi utilizado	Autores referenciados
47	21	Karl Marx
45	20	Dermeval Saviani
41	22	Antonio Gramsci
29	12	Gaudêncio Frigotto
28	8	Pierre Bourdieu
25	17	Karl Marx; Friedrich Engels
19	11	Florestan Fernandes
18	11	Eric J. Hobsbawn
17	9	Luiz Antonio Cunha

15	4	Pablo Gentili
15	11	Paolo Nosella
15	4	Theodor Ludwig Adorno
14	9	Octávio Ianni
13	6	Newton Duarte
12	7	Norberto Bobbio
12	6	Georg Lukács
13	12	Mario Alighiero Manacorda
11	8	Marilena Chauí
11	5	Acácia Zeneida Kuenzer
10	10	Karel Kosik
10	6	Lev Semenovitch Vygotsky

O grupo de teses do Materialismo Histórico Dialético distingue-se dos outros dois grupos pela presença de autores que são utilizados em várias teses, como é o caso de Marx e Engels, Saviani, Hobsbawn e Manacorda. Merece destaque Gramsci, que foi citado em um grande número de teses, bem superior as 7 teses que assumiram seu pensamento como referencial teórico, revelando ser um autor de destacada influência, mesmo em pesquisas fundamentadas em outros pensadores. E também vale destacar Kosik, que tem uma única obra, *Dialética do Concreto*, citada em 10 teses, revelando a grande incidência dessa obra na fundamentação teórica da pesquisa neste referencial, apresentando um alto *fator de impacto*. Frigotto e Gentili são bastante citados, mas parte considerável de citações vem de uma tese que critica a concepção de educação de tais autores por aproximar-se mais da Social-Democracia que do Marxismo.

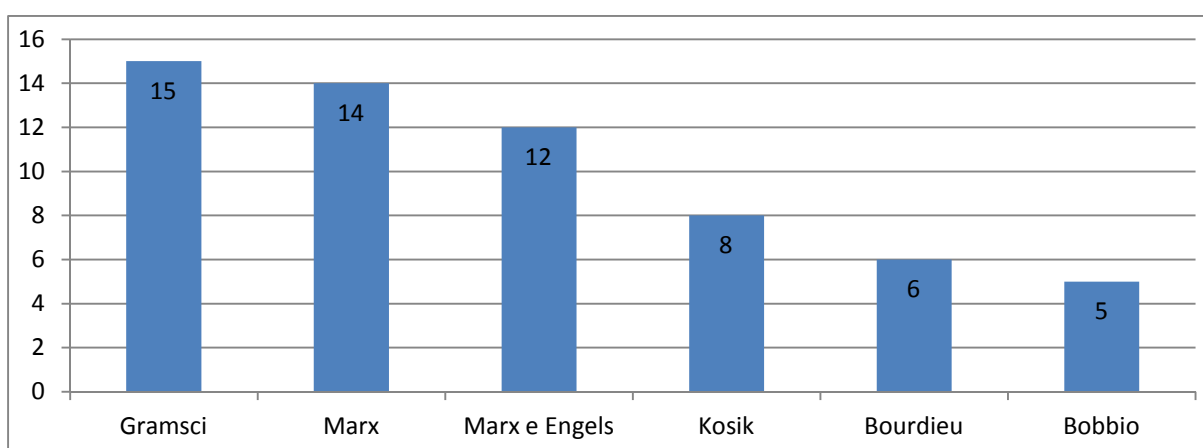
11.4.5 Obras e autores utilizados na fundamentação do referencial teórico

Do conjunto total das 3.621 obras citadas no decorrer das teses, apenas 301, o que equivale a pouco mais de 10%, foram utilizadas para fundamentar especificamente o referencial teórico, indicando tratar-se do aspecto metodológico da pesquisa. As demais obras foram citadas com o objetivo de fundamentar teoricamente o tema abordado ou para contextualizar o objeto pesquisado. Dentre essas obras utilizadas na fundamentação do referencial teórico, 272 foram utilizadas em somente uma tese, 34 foram utilizadas em duas teses. As obras que foram utilizadas em 3 ou mais teses estão elencadas na Tabela 22:

Tabela 22 - Obras utilizadas para fundamentar o referencial teórico em 3 ou mais teses

Número de teses	Obras utilizadas para fundamentar o referencial teórico
10	MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã.
9	MARX, K. O Capital: crítica da economia política.
8	KOSIK, K. Dialética do concreto.
7	MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos.
5	GRAMSCI, A. Concepção dialética da história.
5	GRAMSCI, A. Maquiavel: a política e o Estado moderno.
5	GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura.
3	BOBBIO, N. Liberalismo e democracia.
3	BOURDIEU, P. Questões de sociologia.
3	LUKÁCS, G. Ontologia do ser social.
3	MARX, K. Para a crítica da economia política.
3	SOUZA SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências.

Este conjunto de obras utilizadas para fundamentar o referencial teórico pertencem a 156 autores, cujas obras foram citadas em uma ou mais teses, ou dos quais foram citadas obras diferentes na mesma tese. Deste grupo de 156 autores, 121 foram citados em apenas 1 tese; 17 foram utilizados em duas teses, 6 foram citados em 3 teses, e 6, em 4 teses. Os autores que foram utilizados em 5 ou mais teses podem ser visualizados na Figura 21:

**Figura 21** - Autores mais utilizados na fundamentação do referencial teórico.

Fazendo a relação entre a Tabela 22 e a Figura 21, percebe-se que autores como Boaventura Souza Santos e Lukács que tiveram suas obras citadas em número igual a obras de Bourdieu, e Bobbio não figuram entre os autores citados em maior número de teses. Isso se

explica pelo fato de que os primeiros tiveram a mesma obra citada em teses diferentes, enquanto os últimos tiveram várias obras citadas em diferentes teses.

11.4.6 As citações aplicadas na análise dos dados

Para discernir sobre o motivo pelo qual determinada obra é referenciada, distinguimos entre a citação feita no decorrer da tese, para fundamentar teoricamente a pesquisa ou para contextualizar e apresentar o objeto pesquisado, e a citação feita no momento da análise dos dados ou na apresentação das considerações conclusivas. Das 3.621 obras utilizadas apenas 471 foram citadas novamente, com o intuito de interpretar os dados. Em média, seria quase 9 citações por tese; entretanto, 3 teses fizeram apenas uma citação com este intuito, e 1 tese não apresentou nenhuma citação de seus fundamentos teóricos quando analisou os dados empíricos coletados. Considerando a média de 243 citações por tese, o número de 9 citações representa cerca de 4% do total, o que revela uma preocupação maior em introduzir citações no decorrer do texto no momento da apresentação e contextualização da temática pesquisada, do que no momento de analisar os dados.

Essa constatação pode indicar uma dissociação entre a fundamentação teórica da pesquisa e a apresentação dos resultados, sem a devida inferência da teoria assumida na compreensão do objeto pesquisado. Há uma ressalva a ser feita, perante a possibilidade de que o pesquisador considere, na análise dos dados, a fundamentação teórica assumida, sem recorrer a novas citações.

11.4.7 As obras que foram criticadas

Ainda com relação ao uso das citações, um número pequeno de teses utilizou citações para estabelecer alguma crítica à teoria citada, com exceção daqueles trabalhos que explicitavam o propósito de posicionar-se criticamente frente a uma determinada teoria. Verificou-se que 107 obras foram citadas para receber alguma forma de crítica. Destas, 101 foram criticadas em apenas 1 tese, enquanto 6 receberam críticas em mais que uma tese, como mostra a Tabela 23:

Tabela 23 - Obras que receberam críticas em mais que uma tese

Número de teses	Obras que foram criticadas
3	DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir.
3	HAYEK, F. A. O caminho da servidão.
3	SAVIANI, D. Escola e democracia.
3	SMITH, A. A riqueza das nações.
2	DURKHEIM, E. As regras do método sociológico.
2	FRIEDMAN, M. Capitalismo e liberdade.
2	SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.

Essa predominância do uso de citações para fundamentar a pesquisa revela que a maioria das teses estabelece uma relação de diálogo amistoso com as teorias, sem um embate teórico. Quase não se verificou a atitude crítica de posicionar-se frente às teorias que se apresentavam em oposição à teoria assumida.

11.4.8 As obras mais citadas

Nesta análise consideramos como citação quando o autor da tese cita diretamente ou indiretamente um texto, apontando o número da página de onde foi tirado o pensamento. Não consideramos como citação a simples indicação de uma obra no decorrer do texto como sendo pertinente ao assunto tratado, ou à qual o autor se reportou em sua pesquisa, mas sem a indicação da página que apresenta o tema abordado. E quando uma determinada obra foi citada em apud, consideramos a obra da qual foi retirada a citação, e não a obra original.

O número total de citações, nas 55 teses, foi de 13.393 citações diretas e indiretas. Considerando o número total de obras referenciadas, de 3.621, teríamos a média de 3,7 citações para cada obra. Para obtermos um panorama da média real, separamos as 100 obras que tiveram mais citações, partindo da obra mais citada que teve 179 citações, até a centésima obra selecionada, com 14 citações. Estas 100 obras mais citadas, que equivalem a cerca de 2,8% do total, tiveram 3.066 citações, o que representa quase 23% do total. Isso revela que enquanto algumas obras foram citadas muitas vezes, um grande número de obras foram citadas apenas uma ou duas vezes.

Para percebermos, a partir do número absoluto de citações, quais as obras mais citadas, levamos em consideração o número de vezes que cada obra foi citada, somando as citações da mesma obra, em teses diferentes. Não consideramos nesta análise as obras que

foram citadas em uma única tese, pois normalmente trata-se de uma obra sobre o tema específico da tese, e não serviria como indicador para revelar a importância da obra na fundamentação da produção científica de modo geral. A Tabela 24 apresenta as 15 obras que foram mais citadas, em duas teses ou mais.

Tabela 24 - Obras mais citadas nas teses

Número de citações	Teses em que foram citadas	Obra citada
69	2	ADORNO, T. W.; HORKEIMER, M. Dialética do esclarecimento.
66	11	MARX, K. O Capital: crítica da economia política.
64	10	SAVIANI, D. Escola e democracia.
52	2	LIPMAN, M. O pensar na educação.
52	16	MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã (I - Feuerbach).
49	13	KOSIK, K. A dialética do concreto.
48	2	VYGOTSKY, L. S. Obras escolhidas (v. 1 e 2).
47	7	FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real.
47	7	SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.
46	11	MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos.
44	4	DELORS, J. (org.) Educação: um tesouro a descobrir.
44	3	HELLER, A. Sociologia de la vida cotidiana.
43	4	DUARTE, N. A individualidade para-si.
43	5	LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo.
42	5	SMITH, A. A riqueza das nações.

Percebe-se que autores como Adorno e Horkeimer, Lipman e Vygotsky, tiveram obras que receberam um elevado número de citações, porém em duas teses apenas; isso nos permite afirmar que o alto índice de citações não significa um campo ampliado de aplicação da obra. Já autores como Marx, Engels, Saviani, Kosik e Frigotto tiveram obras com um número significativo de citações em diversas teses, revelando que suas obras exerceram relevada influência na produção científica.

Entretanto, sobre tais números é importante ressaltar que a obra *Escola e democracia* foi citada 47 vezes em uma única tese e todas num contexto de crítica ao seu conteúdo. Igualmente a obra *Educação: um tesouro a descobrir*, das 44 vezes em que foi citada, 38 citações foram realizadas num contexto de crítica à obra. Também foram citadas como intuito

de apresentar críticas ao seu conteúdo, as obras *A riqueza das nações*, 16 vezes, *Pedagogia Histórico-Crítica*, 15 vezes, e *Educação e a crise do capitalismo real*, 12 vezes.

11.4.9 Autores mais citados

Com relação aos autores mais citados, levamos em consideração as citações feitas de todas as obras referenciadas, em todas as teses. Para obtermos um panorama mais completo sobre a importância dos autores a partir do número de citações, agregamos ao número de citações a quantidade de obras citadas e o número de teses em que foram citadas. A Tabela 25 apresenta os 15 autores que forma mais citados:

Tabela 25 - Autores mais citados nas teses

Autores citados	Número de citações	Número de obras citadas	Número de teses
Jean Jacques ROUSSEAU	274	13	4
Dermeval SAVIANI	250	22	29
Álvaro VIEIRA PINTO	202	9	4
Antônio GRAMSCI	185	17	26
Karl MARX	166	14	22
Matthew LIPMAN	133	19	2
Gaudêncio FRIGOTTO	131	17	13
Lev Semenovitch VYGOTSKY	108	7	7
Newton DUARTE	107	7	7
Pierre BOURDIEU	102	19	14
Jacques ARDOINO	95	17	1
Theodor ADORNO	91	11	7
Pierre LÉVY	84	7	1
Luiz Antonio CUNHA	81	18	13
Darcy RIBEIRO	73	18	6

Para uma melhor compreensão dos dados acima, é importante ressaltar que Rousseau, Álvaro Veira Pinto, Lipman e Ardoino foram objeto específico de pesquisa, o que justifica o grande número de citações de suas obras. Já Pierre Lévy, foi citado para analisar a relação entre a educação e a cibercultura, mas somente em uma tese. Saviani e Frigotto, além de

serem citados em diversas teses, foram objeto de crítica em uma tese como indicado anteriormente, o que também explica o grande número de citações. Os demais autores tiveram um número destacável de citações em diferentes teses, o que revela sua relevante importância na fundamentação teórica da pesquisa em Educação.

11.4.10 Os tipos de documentos citados

Para avaliar o tipo do documento citado, levamos em consideração, na análise das citações, quatro tipos de documentos: livros, artigos de periódicos científicos, teses e dissertações, fontes da internet e outros documentos. Foi incluído no item livro, as citações de capítulos que fazem parte de coletâneas. No item *Outros*, incluímos artigos publicados em jornais e revistas não científicas, resultados de congressos, anais, palestras, aulas, textos não publicados, CDs e músicas. No grupo das teses e dissertações, também foram incluídas Teses de Livre Docência e teses apresentadas em concurso para Professor Titular.

O resultado dessa análise das fontes teóricas das 55 teses foi a predominância em larga escala, mais de 73%, do uso de livros, seguido do uso de artigos de periódicos científicos, como mostra o Figura 22:

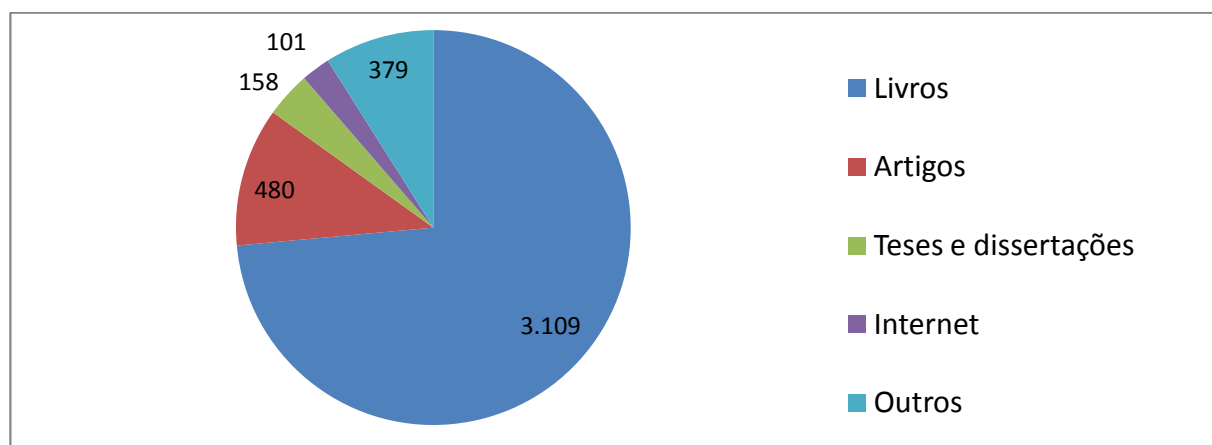


Figura 22 - Tipos de documentos citados

Especificamente no grupo das teses e dissertações, predominaram as referências de dissertações de Mestrado, com 77 ocorrências, um pouco superiores às teses de Doutorado, que foram referenciadas 72 vezes. Já as Teses de Livre Docência, apareceram 7 vezes e as teses apresentadas em concurso para Professor Titular foram 2. As referências provenientes da Internet, constaram pela primeira vez em uma tese defendida no ano 2000, o que revela ser uma fonte de uso recente e ainda não plenamente acolhida, pois nas 37 teses defendidas

posteriormente ao primeiro uso de fonte eletrônica, somente 16 teses fizeram referência a documentos provenientes da internet, o que equivale a menos da metade.

11.4.11 As temáticas mais citadas

Com relação às temáticas mais recorrentes nas obras citadas, foram registrados 735 temas diferentes, sobre os quais versavam as 4.227 referências. Neste registro foi considerada a obra citada e não o número absoluto das citações. Assim, obras citadas várias vezes em uma única tese foram contabilizadas uma única vez. Já a mesma obra, com a mesma temática, citada em teses diferentes, foi contabilizada de acordo com o número de teses em que foi citada.

Dos 735 temas registrados, 285 apareceram apenas uma vez, representando quase 39% do total; e 119 temas foram citados apenas duas vezes, equivalendo a pouco mais de 16% do total. As temáticas sobre as quais houve um maior número de citações são apresentadas na Tabela 26, juntamente com a quantidade de teses nas quais foram citadas e também o número total de citações diretas e indiretas.

Tabela 26 - Temáticas mais citadas, com número de teses em que são citadas e total de citações

Temática citada	Quantidade de obras	Quantidade de teses	Total de citações
História da educação	99	21	231
Capoeira	95	1	295
Pesquisa em educação	70	9	145
Neoliberalismo	67	12	225
Trabalho	67	14	241
Política	65	13	159
História do Brasil	58	9	234
História	52	19	97
Política educacional	47	12	190
Antropologia	45	8	237
Relações raciais	43	1	128
Democracia	42	11	140
Universidade	41	9	119
Pós-modernidade	41	12	159
Classe social	38	3	99
Ensino jurídico	36	1	60

Juventude	35	3	59
Conhecimento	33	18	113
Capitalismo	34	8	111
Ensino superior	32	5	80
Vida familiar	32	1	63
Cultura	30	12	52
Cultura popular	30	1	60
Produção científica	30	1	50
Povos indígenas	29	2	83
Questão agrária	29	2	52
Educação	28	13	55
Filosofia para crianças	27	2	134
Linguagem	27	9	118
Administração escolar	26	3	86

Entre esses 30 temas mais citados, alguns que se destacaram por terem sido citados em um grande número de obras e tendo um número expressivo de citações, estão restritos a uma única tese, como é o caso da *capoeira*, *relações raciais*, *ensino jurídico*, *vida familiar*, *cultura popular*, *produção científica*. Assim, indica um aprofundamento da temática, com as várias citações, mas que não se revelaram abrangentes ao conjunto da produção científica. Outras temáticas se revelaram presentes em um número maior de teses, indicando que são mais recorrentes na pesquisa em Educação, como é o caso da *História e Pesquisa em Educação*, *neoliberalismo*, *trabalho*, *política*, *História e História do Brasil*.

11.5 A contribuição dos orientadores

O resultado da análise bibliométrica e epistemológica das teses, agora será ampliado a partir das considerações apresentadas nos questionários respondidos por oito docentes orientadores. Estas considerações foram complementadas com os dados obtidos na leitura das principais obras, artigos e livros, dos demais orientadores. São dados a respeito do próprio referencial teórico de cada orientador, de seu entendimento sobre a relação entre orientador e orientando na escolha do referencial teórico, sobre a predominância ou não de um referencial teórico no PPGE-UFSCar, e sobre os autores mais eminentes na área de Fundamentos da Educação.

11.5.1 O referencial teórico dos orientadores

Com relação ao referencial teórico assumido pelos docentes no início de suas orientações no PPGE, verificou-se a partir dos questionários respondidos que dois docentes seguiram os autores da Teoria Crítica, dois docentes assumiram o Marxismo, e os demais indicaram ser a Filosofia da Práxis, de Gramsci, a Teoria do Sujeito, os fundadores da sociologia especialmente Marx e também Weber e Durkheim, e o Materialismo Histórico Dialético.

Dentre os que não responderam, verificamos a partir de suas publicações, artigos e livros, que um identificou-se com a Abordagem Multirreferencial, com destaque para a Teoria da complexidade de Edgar Morin e a Etnometodologia; e os demais assumiram o Marxismo, sendo que um indicou não ser um "marxista ortodoxo", um deu destaque para a contribuição de Vygostky e um ampliou a abordagem marxista com a contribuição da Escola dos Annales e de Bourdieu.

O Quadro 4 apresenta o referencial teórico de cada um dos orientadores, indicados segundo a ordem cronológica das orientações.

<i>Docente Orientador</i>	<i>Referencial teórico</i>
Bruno Pucci	Teoria Crítica
Valdemar Sguissardi	Marxismo (não ortodoxo)
Betty Antunes de Oliveira	Marxismo (Vygostky)
Ramón Peña Castro	Marx e fundadores da sociologia (Weber, Durkheim)
Ester Buffa	Historicismo, Escola dos Anales, Bourdieu.
Paolo Nosella	Filosofia da práxis (Gramsci)
Joaquim Gonçalves Barbosa	Abordagem multirreferencial
Potiguara Acácio Pereira	Teoria do sujeito
Maria Alice Nassif de Mesquita	Materialismo Histórico Dialético
Marisa Bittar	Marxismo
Antônio Álvoro Soares Zuin	Teoria Crítica
Amarílio Ferreira Júnior	Marxismo
João dos Reis Silva Júnior	Materialismo Histórico Dialético (Marx, Gramsci, Lukács).

Quadro 4 - Docentes orientadores do Curso de Doutorado PPGE com o respectivo referencial teórico assumido.

Fonte: *Questionários e obras (artigos e livros) dos docentes*

Agrupando as indicações feitas pelos docentes orientadores nos quatro paradigmas epistemológicos indicados por essa pesquisa, como mostra a Figura 23, verificamos que há a predominância do Materialismo Histórico Dialético. A indicação de Weber e Durkheim não configura a existência do paradigma do Positivismo, pois, embora o docente tenha-os indicado como integrantes de seu referencial teórico, as suas publicações, especialmente artigos, indicam a predominância do Marxismo enquanto fundamento epistemológico de suas reflexões.

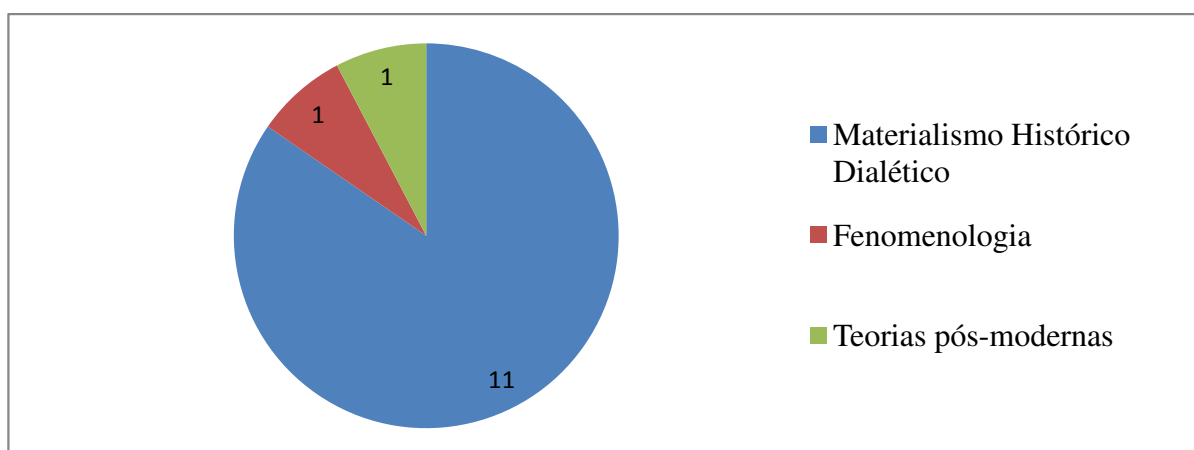


Figura 23 - Referencial teórico dos orientadores, agrupados nos paradigmas epistemológicos

Fonte: *Questionários e obras (artigos e livros) dos docentes*

Seguindo o procedimento realizado anteriormente com as teses, buscamos detectar as diferentes propostas teóricas entre os docentes que assumiram o Materialismo Histórico Dialético, seja a tendência clássica, seja o chamado marxismo ocidental, que inclui a filosofia de Gramsci, a contribuição de Vygotsky, dos pensadores da Teoria Crítica e do que chamamos marxismo não ortodoxo, pela aproximação da teoria marxista com outras teorias contemporâneas. A Figura 24 explicita as diferentes nuances teóricas existentes no interior desse grupo de docentes.

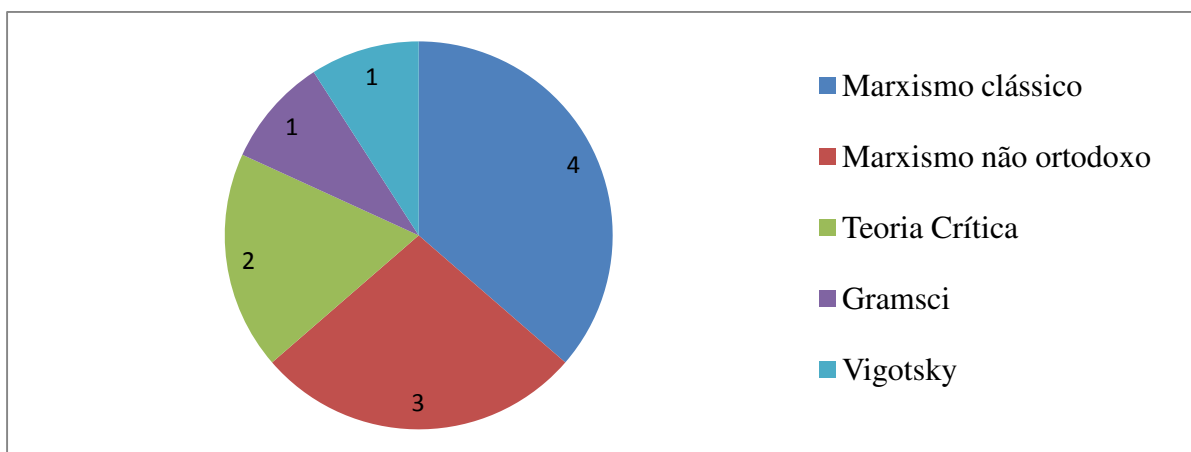


Figura 24 - Classificação dos orientadores segundo as diferentes concepções de Materialismo Histórico Dialético

Fonte: *Questionários e obras (artigos e livros) dos docentes*

Isso revela que o Materialismo Histórico Dialético, como observado nas teses, também na produção científica dos docentes orientadores não pode ser considerado como um bloco monomórfico, mas um diversificado leque de olhares teóricos, tendo em comum os mesmos fundamentos do método marxista.

Ao serem inquiridos sobre uma possível mudança do referencial teórico assumido no início das orientações no Doutorado do PPGE, todos os docentes afirmaram que conservaram o mesmo referencial. Entre eles, quatro destacaram que houve um aprofundamento, ou depuração teórica ou ampliação com relação ao referencial assumido inicialmente.

11.5.2 O referencial teórico do PPGE

Com relação a predominância de um referencial teórico no PPGE, a opinião dos docentes não é unânime. Dois docentes afirmaram que não existiu unanimidade, mas diálogo e respeito entre grupos com diferentes perspectivas teóricas. A maioria, num total de cinco, afirmaram que no início havia predominância do Materialismo Histórico, também indicado como Marxismo ortodoxo, vindo posteriormente a dividir espaço com outras teorias, como a Multirreferencialidade, ou mesmo com variações dentro do próprio Marxismo, como a Teoria Crítica e Gramsci; e mais recentemente, com as tendências pós-modernas. Um docente, sem entrar em detalhes sobre nomenclatura de teorias, confirmou a mudança de referencial teórico afirmando que: "[...] ocorreu uma fragmentação maior, o que é positivo e negativo ao mesmo tempo, isto é, hoje o referencial é mais aberto mas menos profundo."

11.5.3 A relação orientador-orientando na escolha do referencial teórico.

Com relação a influência que o orientador exerce sobre o seu orientando na escolha do referencial teórico para a pesquisa, embora todos tenham manifestado concordância de que existe tal influência, as respostas dos docentes não foram unânimes, variando desde a convicção de que tal influência é inevitável, passando pela compreensão de que é uma influência mútua, até a ideia de que é relativa, pois depende da livre escolha do aluno.

Sobre tal questão, obtivemos nove respostas, sendo oito dos questionários e uma de uma entrevista publicada pelo docente. As respostas foram classificadas em dois grupos: o primeiro, para o qual a influência é pequena ou relativa, e até mesmo mútua, porque se reconhece a autonomia do orientando, sendo constatada quatro respostas; e um segundo grupo, com a resposta de cinco docentes, defendendo a ideia de que a influência é grande e inevitável, seja pela presença marcante do orientador na área da pesquisa, seja pela própria estrutura da seleção e da produção científica na pós-graduação.

Reconhecemos que toda classificação objetiva, embora favoreça a compreensão dos dados, implica no risco de minimizar a profundidade do pensamento exposto. Por isso, para aproveitar a riqueza da reflexão oferecida pelos docentes e para permitir uma compreensão mais qualitativa da questão, apresentaremos também algumas afirmações dos docentes sobre este tema.

No grupo de respostas que defende a existência de uma influência pequena ou relativa, os docentes afirmaram a importância do papel desempenhado pelo orientador na produção científica, mas sem que isso signifique determinar a pesquisa, permanecendo como cooperador; igualmente concordam que existe a possibilidade do orientando seguir o referencial assumido pelo orientador, numa identificação espontânea, sem obrigar o aluno a seguir um referencial pré-determinado. Seguem algumas respostas dos docentes nessa perspectiva:

"A pesquisa é dele (*do orientando*), o orientador é cúmplice, no sentido de garantir 'o rigor, a coerência e a organicidade'."

"No meu caso, trata-se de uma influência muito relativa, pois depende do 'livre arbítrio dos orientandos' que muito respeito. [...] Nos caso em que ocorre alguma 'sedução acadêmica', a influência obviamente é maior, mas sempre recíproca, porque orientando e orientador influenciam-se reciprocamente."

"Acho que todos (*os orientandos*) de alguma forma aproveitaram um pouco dessa minha orientação teórica, mas ninguém se sentiu na obrigação de segui-la."

"Eu sou marxista, mas os meus orientados não precisam se definir pelo método de pesquisa derivado da teoria social desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels."

Os docentes que afirmaram ser importante e até, inevitável, a influência do orientador na escolha do referencial teórico por parte de seus orientandos justificam a partir da ação do próprio orientando, que busca um orientador dentro do seu quadro teórico já definido, e por parte do orientador ou mesmo da estrutura de pesquisa da universidade, a qual favorece a ocorrência de assimilação teórica e na prática de pesquisa entre o orientador e o pesquisador desde a graduação. Entretanto, isso não significa que não seja resguardada a possibilidade de discordância, a partir da autonomia do orientando. Entre os docentes deste grupo, encontramos as seguintes afirmações:

"Primeiramente, os orientadores selecionam, sempre que possível, orientandos que, em seus projetos iniciais, se propõem a seguir o referencial do orientador; por outro lado, analisando minha experiência, a maioria de meus orientandos, [...] me procuram por causa de meu referencial teórico. [...]outros, porém, principalmente doutorandos, mais experientes, preferiram seguir referencial teórico próprio; eu respeitei suas opções, e procurei ser um acompanhante crítico e colaborativo de suas leituras e escrituras."

"Essa influência parece-me inevitável, mas num diálogo fluido e livre minha esperança sempre foi que o orientando discorde o máximo possível para construir o seu próprio pensamento, sabendo que – como Gramsci nos ensinou - 'todo homem e filósofo'."

"Considero que a influência é muito grande. É ingênuo pensarmos que um candidato a mestrado ou a doutorado escolhe livremente o seu referencial antes de ingressar no Programa. Ao contrário: a tendência cada vez mais frequente é que o referencial teórico do orientador ou o seu interesse temático exerça uma influência prévia nas “escolhas” dos candidatos. Coloco aspas porque acredito que, na verdade, especialmente hoje com o modelo de Pós-Graduação que praticamos, essas escolhas não existem: desde a Iniciação Científica, os alunos já ingressam em grupos de pesquisa cujos docentes é que escolhem seus alunos.[...] Raramente vejo um docente assumir uma orientação cujo tema ou referencial teórico não sejam os seus. Desse modo, eu diria que um candidato a doutorado que escolhe um referencial que não seja praticado em um determinado Programa ou que não seja hegemônico, terá poucas chances de adotá-lo. O mais provável é imaginarmos que esse candidato, mesmo com um ótimo projeto, não será aprovado pelo Programa.

"Trata-se de uma influência importante, mas que não pode ser a única, pois o orientando tem que autonomia para realizar suas pesquisas, o que implica na utilização de outros referências teóricos."

Pesam dois aspectos: a sedução acadêmica e a exigência de produtividade dentro do sistema de avaliação, o que estimula a minimização de risco, ou seja, de favorecer parceiros de produção científica em projetos com objetos similares ou de mesma perspectiva teórica.

11.5.4 Os autores mais relevantes na área de Fundamentos da Educação

Com relação aos autores considerados mais relevantes para os estudos na área de Fundamentos da Educação, os docentes em sua maioria, iniciaram a indicação com a expressão "os clássicos". Em seguida apontaram nomes, sendo citados os seguintes autores: Homero, Sócrates, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Dante Alighieri, Thomas Morus, Martinho Lutero, Maquiavel, Bacon, Montaigne, Descartes, Comênio, Locke, Hume, Diderot, Rousseau, Goethe, Kant, Schopenhauer, Hegel, Marx, Engels, Lênin, Rosa Luxemburgo, Lukács, Gramsci, Weber, Durkheim, Manheinn, Nietzsche, Freud, Merleau-Ponty, Vigotsky, Benjamin, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Dewey, Adam Smith, David Ricardo, Pierre Bourdieu, Piaget, Luzuriaga, Adam Przeworski, Kalecji, Keynes, Schumpeter, Robert Castel, Bernstein, Swezw, Baran, Bravermann, Burawoy, Apple, Foucault. Entre os brasileiros, os indicados foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Durmeval Trigueiro Mendes, Paschoal Lemme, Paulo Freire, Francisco de Oliveira, Gaudêncio Frigotto, Jorge Nagle e Demerval Saviani.

Entre as indicações feitas pelos orientadores, os autores clássicos que foram lembrados por mais de um docente foram: Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Locke, Rousseau, Marx, Lênin, Adam Smith, Gramsci, Dewey, Durkheim, Weber, Freud, Adorno, Benjamin, Nietzsche, Foucault, Bourdieu, Anísio Teixeira, Paulo Freire.

Em todas as indicações estão presentes os autores que fundamentam o referencial teórico assumido por cada docente orientador, mas não há uma restrição a eles. De modo geral, a indicação abrange as diferentes posturas epistemológicas, revelando que não há um reducionismo teórico em uma determinada corrente, mas uma salutar abertura para a diversidade de teorias.

NOTAS CONCLUSIVAS

Ao final desse processo de pesquisa, a partir dos dados apresentados no último capítulo, consideramos ter alcançado o objetivo proposto, de analisar a produção científica do doutorado do PPGE-UFSCar, para descobrir qual o referencial teórico que predominou no período. E ainda mais, a elaboração deste trabalho foi o resultado de um instigante caminho de desvelamento das múltiplas mediações que permitiram conhecer melhor o objeto delimitado.

O processo de produção do conhecimento, segundo o referencial marxista assumido nesta pesquisa, parte necessariamente do objeto particular, num primeiro momento ainda obscurecido pelas determinações não adequadamente explicitadas. E assim foi o primeiro contato com a produção científica do Doutorado do PPGE-UFSCar, ao tomar nas mãos as teses e iniciar o levantamento do corpus documental da pesquisa. Ainda sem os elementos do contexto mais amplo, o objeto apresentava-se apenas como uma parte da realidade, opaca e desconexa.

O contexto tornou-se mais claro com a discussão realizada sobre a pesquisa educacional e a problemática que a caracteriza neste início do séc. XXI, no IX Encontro de Educação da Região Sudeste (julho de 2009), especialmente com a questão do produtivismo acadêmico em sua relação com o processo de avaliação das agências governamentais, e as discussões sobre o esvaziamento da fundamentação teórica nas pesquisas em Educação. Inspirados por tais discussões, determinamos o processo de pesquisa, visando elucidar as múltiplas determinações de nosso objeto de pesquisa, tendo dois focos principais: a delimitação do modelo de pesquisa educacional no Brasil e a fundamentação teórica que a constitui.

O primeiro passo foi compreender o itinerário histórico percorrido pela pesquisa educacional no Brasil, e de tais pesquisas resultou a primeira parte deste trabalho. Com a contribuição dos debates acadêmicos nas diferentes disciplinas, e especialmente da disciplina de História da Educação Brasileira, estabelecemos os dois polos, a atuação do INEP e a estruturação da pós-graduação, como referências para compreensão do desenvolvimento histórico da pesquisa educacional brasileira. Percebemos nesta etapa e objetivamos tornar manifesta no texto, a relação intrínseca entre o contexto histórico-social, ou seja, as diferentes manifestações do poder econômico e político, e as orientações da pesquisa em Educação. Tanto a criação do INEP, dentro do contexto econômico da década de 1930, de concretizar o projeto liberal burguês no Brasil, quanto a institucionalização da pós-graduação, como parte

do interesse do regime militar em adequar o Brasil ao capitalismo pós-guerra, bem como a pesquisa aí desenvolvida, refletem a estrutura socioeconômica e tentam responder às suas demandas com uma adequada produção científica. No primeiro momento, o INEP exerceu o papel de estruturar a pesquisa educacional em vista das necessidades da educação básica, com o objetivo de superar séculos de inanição e adequar o país aos ideais educacionais do liberalismo. No segundo momento, a pesquisa foi integrada à pós-graduação, dentro de uma universidade em processo de reforma, com a tarefa de integrar o país às exigências de um capitalismo em vias de globalização e de reestruturação.

Em cada momento histórico, a pesquisa educacional encontrou fundamentos teóricos que correspondiam às necessidades do contexto em que se inseria. O contexto do início do século XXI aponta para uma depreciação da fundamentação teórica da pesquisa educacional em vista de um pragmatismo imediatista, que conduz a uma superficialidade do conhecimento. Para contrapor-se a essa tendência e valorizar a teoria, na segunda parte deste trabalho resgatamos os fundamentos das matrizes filosóficas dos quatro referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa educacional no Brasil, compreendendo-as no contexto histórico no qual tiveram origem, e apresentando considerações sobre sua utilização na pesquisa educacional.

Inicialmente o Positivismo, herdeiro da revolução industrial e do capitalismo em estruturação, com sua proposta de evolução social na ordem e pelo progresso; a Fenomenologia, legatária de toda a busca filosófica da modernidade de encontrar novos fundamentos ontológicos, depois da derrocada da metafísica clássica aristotélica; o Materialismo Histórico Dialético, que também recebeu a herança da revolução industrial e do capitalismo, mas com uma proposta de superação dessa ordem social, marcada pela exploração do trabalho e alienação do homem; e finalmente as tendências pós-modernas, em sua amplitude de perspectivas e ambiguidade de definições.

Especificamente sobre a denominada pós-modernidade, entendemos que não se trata de pós, já que a modernidade em seu fundamento continua existindo, qual seja, o modo de produção capitalista. A modernidade substituiu a Idade Média, então estruturada economicamente sobre o feudalismo, no advento do modo de produção capitalista. Por isso, não faz sentido afirmar a existência de uma pós-modernidade no atual momento histórico em que o modo de produção capitalista continua impondo suas leis sobre o trabalho e a vida do ser humano. Trata-se muito mais de uma modernidade extremada em seu aspecto negativo, isto é, na exploração do trabalho, e vazia de suas aspirações mais nobres, o esclarecimento e

emancipação do ser humano. Mantivemos, apesar disso, o termo pós-moderno, para melhor apresentar a propostas de tais tendências.

De volta ao objeto de pesquisa, as teses de doutorado, este tornou-se mais translúcido pelo contexto histórico e social explicitado. Entretanto, para que pudesse ser observado de forma mais consistente, estabelecemos, no início da terceira parte deste trabalho os instrumentos para sua análise, ou seja, a metodologia utilizada, tanto no que se refere a análise epistemológica, quanto a análise bibliométrica. A partir da metodologia assumida, apresentamos o PPGE-UFSCar, um Programa de Pós-Graduação pensado para tornar a pós-graduação um locus de produção científica voltada para a transformação da realidade, inserido na UFSCar, uma universidade conquistada via relações políticas entre líderes locais e o regime militar, o que sem dúvida, provocou conflitos no decurso da atividade acadêmica. E finalmente, a partir da análise bibliométrica e epistemológica das teses de doutorado, delineamos as características da produção científica da área de Fundamentos da Educação do doutorado do PPGE-UFSCar, entre 1993 e 2007.

Como primeiro resultado dessa análise, consideramos fundamental destacar a importância da experiência pessoal dos doutorandos, sobre a qual nos debruçamos com o devido cuidado e o respeito que a exteriorização de cada pessoa em seu trabalho intelectual exige. A temática escolhida para a pesquisa refletia a trajetória do pesquisador, seu ambiente de trabalho e seu contato com a realidade educacional. O problema da pesquisa revelava suas inquietudes de educadores, de cidadãos inseridos no contexto sociopolítico, com seus desafios e oportunidades. A leitura das teses revelou, não apenas o resultado de uma pesquisa, mas também um período da vida de quem a produziu. O contato inicial com a tese, especialmente nos Agradecimentos, revelava a vida pessoal do doutorando, com as dificuldades e o esforço despendido no período da pesquisa. Nas palavras de gratidão, foi possível resgatar a vivência familiar e acadêmica de cada pesquisador e o quanto aquele período de pesquisa exigiu de esforços e igualmente a realização pessoal diante da tarefa concluída com êxito. A leitura das primeiras páginas de cada tese ensinou, pois, que a análise da produção científica deve levar em conta também a pessoa do pesquisador, e não somente seu produto.

Com relação à classificação dos trabalhos a partir do referencial teórico, um dos desafios enfrentados foi, em alguns deles, a falta de fidelidade a uma determinada corrente teórica, ou também pode-se dizer, a liberdade teórica com que os doutorandos utilizaram diferentes referenciais. Percebeu-se uma tendência a trazer presente a perspectiva crítica, a partir do Materialismo Histórico Dialético, quando o autor se propunha a apresentar sua compreensão sobre a realidade. Assim, teses que foram incluídas no grupo das pesquisas de

tendências pós-modernas até utilizam categorias marxistas ou citam autores da tradição marxista, mas *mixados* com outras teorias, num *bricolagem epistemológica*. A opção de classificar tais trabalhos como pós-modernos se justifica assim, pela frágil absorção das categorias marxistas e pela coexistência de teorias que são, a partir de seus pressupostos epistemológicos, inconciliáveis.

Com relação à presença do referencial teórico nas teses, podemos dividir a produção científica analisada em três partes: na maioria das teses foi possível perceber a presença da teoria em todo o trabalho, permeando toda a pesquisa, desde a coleta até a interpretação e apresentação dos dados. Em algumas teses a teoria é apresentada como uma exigência metodológica, mas permanece descolada da pesquisa empírica, sem influenciar no tratamento dos dados e nem é utilizada em sua interpretação. E infelizmente, também encontramos teses em que não houve a preocupação de apresentar uma teoria para fundamentar a pesquisa; simplesmente apresentam-se os dados, soltos e desconexos, como se a realidade fosse reduzida àqueles dados e como se a história intelectual da humanidade estivesse começando a ser escrita naquele trabalho.

Outro desafio na análise epistemológica foi a explicitação dos pressupostos gnosiológicos e ontológicos a partir das afirmações feitas pelo autor e que explicitavam seu pensamento próprio. Diferenciando-se do pensamento dos autores que serviam de referencial teórico ou da descrição das realidades pesquisadas, tais afirmações constituíam-se em pequenos oásis de palavras do próprio autor. Na maioria das teses analisadas esses comentários foram redigidos na introdução ou no capítulo específico sobre a metodologia ou sobre os referenciais teóricos utilizados. Em outros trabalhos, foi preciso "garimpar" em meio aos capítulos, entre o aprofundamento das bibliografias abordadas ou da descrição e análise dos dados empíricos coletados.

A análise bibliométrica revelou algumas características peculiares do curso de Doutorado do PPGE-UFSCar: a consolidação da pesquisa, a partir da constância no número de ingressantes e de defesas por ano; a abertura para diferentes concepções teóricas dos docentes; a acolhida de pesquisadores de outras instituições e de outras regiões do país, superando o "bairrismo institucional"; a abertura à diversidade na formação dos pesquisadores, tanto na graduação, como no Mestrado; a ampla variedade de temas pesquisados; a atuação dos Doutores formados, de forma majoritária na atividade acadêmica, em IES de diferentes regiões do país.

O resultado da análise epistemológica confirmou a hipótese proposta, de que o Materialismo Histórico Dialético, enquanto referencial teórico, preponderou nas pesquisas

realizadas no Doutorado do PPGE-UFSCar, nos primeiros 15 anos de sua produção científica, representando mais de 60% das teses. Entretanto, constatou-se que as 35 teses não apresentaram o referencial teórico como um bloco monomórfico, mas reproduziram as diferentes nuances teóricas que o marxismo adquiriu no decorrer do século XX. Assim identificamos 11 teses que adotaram o Marxismo Clássico como fundamento teórico, 16 teses classificadas no grupo do Marxismo Ocidental e 9 teses que distinguiram-se dos dois grupos, caracterizando-se por uma pulverização teórica, que às assemelhava às tendências pós-modernas, embora indicando o Materialismo Histórico Dialético como referencial. Também foi confirmada a outra parte da hipótese, de que o PPGE-UFSCar não permaneceu uma ilha, isolado do contexto mais amplo, sendo influenciado pelas tendências ditas pós-modernas. As 17 teses classificadas neste grupo revelam a crescente presença dessa tendência metodológica na pesquisa do Programa.

Como entender essa permanência do Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico predominante no PPGE-UFSCar no período da pesquisa, dentro de um contexto histórico-social tão avesso às teorias marxistas, mesmo partilhando espaço acadêmico com as tendências pós-modernas?

Inicialmente, isso é compreensível a partir do contexto histórico-social em que vivemos, no qual as estruturas capitalistas de dominação e opressão não apenas permanecem, mas se tornaram mais incisivas. Tais estruturas sociais de dominação são perceptíveis na permanência da desigualdade social, que é a forma mais perversa de violência, a institucionalizada, e que favorece o recrudescimento de todas as outras formas de violência. No campo da Educação, a permanência do projeto capitalista de exploração do trabalho é identificável na proposta da Pedagogia das Competências, a qual nada mais é do que uma roupagem refinada que o neoliberalismo deu à Teoria do Capital Humano. Por ele, a pobreza não é causada pela exploração do trabalho, mas pela incapacidade do trabalhador de qualificar-se à altura das exigências do mercado. Ora, enquanto permanecerem as estruturas capitalistas de exploração do trabalho e de acumulação de capital, o Materialismo Histórico Dialético será uma teoria imprescindível para compreensão dessa realidade.

Outro aspecto que elucida a permanência do Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico no PPGE-UFSCar é a atuação dos orientadores e sua luta de resistência às tendências pós-modernas, apesar do contexto cultural não favorável. Entendemos que a postura teórica e prática dos orientadores em muito contribuiu para a preponderância desse referencial teórico no período pesquisado. Essa atividade de militância dos intelectuais marxistas não se limita ao PPGE, mas é uma luta conjunta com outros grupos de intelectuais,

como relatado nos questionários, sobre a parceria com o Grupo HISTEDBR da UNICAMP, e em consonância com a reação teórica ao chamado "giro linguístico", como apresentado anteriormente.

A produção científica do PPGE-UFSCar revela a inserção do programa dentro do contexto mais amplo da pesquisa em Educação no Brasil. Como foi apresentado na primeira parte, a pesquisa educacional realizada nos programas de pós-graduação ampliou o horizonte de seus resultados, indo além do debate sobre os problemas da educação brasileira, visando caminhos de superação, tornando-se também um espaço de crítica social e de crítica do próprio conhecimento produzido. As teses analisadas revelaram, na temática abordada e na metodologia utilizada, essa perspectiva de crítica social e também de avaliação crítica das teorias educacionais. Foi possível identificar não somente a crítica a autores neoliberais como Hayek e Delors, mas também a crítica ao pensamento crítico, nos estudos realizados sobre as proposições teóricas de Dermeval Saviani e de Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili.

Com relação a questão complementar proposta, sobre os autores mais influentes e que constituem a frente de pesquisa, a análise das teses de doutorado revelou a predominância de autores marxistas. Entre os autores estrangeiros, destacam-se Marx e Engels, Gramsci, Bourdieu, Bobbio e Adorno. Entre os autores brasileiros, o mais referenciado é Dermeval Saviani, seguido de Gaudêncio Frigotto, Florestan Fernandes, Luis Antonio Cunha, Marilena Chauí, Darci Ribeiro e Paolo Nosella. A presença de Saviani e Nosella entre os autores mais citados revela a importância da produção científica do PPGE-UFSCar, visto que ambos fizeram parte do quadro docente do Programa. Essa influência marcante de autores marxistas é explicada a partir dos resultados já apresentados, estando em conformidade com predominância do Materialismo Histórico Dialético enquanto referencial teórico das teses. Já com relação à produção científica fundamentada nas tendências pós-modernas não se verificou essa consonância com autores diretamente ligados ao referencial teórico assumido. Autores publicamente ligados à pós-modernidade como Derrida e Deleuze são citados em apenas 2 teses, já Nietzsche não é citado em tese alguma. O autor mais utilizado na fundamentação da pesquisa nas *teses pós-modernas*, Boaventura de Souza Santos, citado em 8 trabalhos, não é considerado um pensador que fundamente a pós-modernidade, enquanto que Foucault e Edgar Morin, autores diretamente ligados a questão pós-moderna, aparecem em apenas 4 teses.

Ao finalizar o presente estudo, destacamos duas categorias que serviram de baluarte na análise da produção científica, especialmente com relação ao referencial teórico: a coerência e a consistência. Mais do que delimitar quantitativamente as teses que conseguiram apresentar

tais qualidades, nosso intento é de enfatizar sua importância no processo de produção do conhecimento.

A coerência refere-se a relação entre o dito e o feito, entre o referencial teórico anunciado e assumido e o caminho realizado para a compreensão do objeto da pesquisa. A partir do que foi exposto na segunda parte desta pesquisa, sobre os fundamentos teóricos de cada referencial, é possível afirmar que, para o pesquisador que assume o Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico a coerência é mais difícil de ser alcançada, já que se trata de um paradigma que possui elementos objetivamente determinados e politicamente definidos. O mesmo pode-se afirmar do Positivismo, embora não tenha sido verificada nenhuma tese com tal referencial. Já nas pesquisas de cunho fenomenológico, por considerar a subjetividade do pesquisador como determinante, a coerência não é tão difícil de ser alcançada, pois a preeminência não é dada aos elementos objetivos. E igualmente, ou até mais flexibilidade há nas pesquisas que assumem a perspectiva pós-moderna, já que nesta predomina a liberdade teórica e a fragmentação do objetivo pesquisado.

A consistência refere-se à fundamentação teórica que a pesquisa utilizou e apresentou em seu relatório final. Evidentemente que não se trata de redigir uma pequena tese para explicitar o referencial teórico assumido, mas antes, trata-se do cuidado de explicitar tanto os procedimentos metodológicos quanto os fundamentos teóricos de forma substancial, fazendo uso da riqueza teórica dos pensadores clássicos de cada área. Infelizmente, as exigências de produção científica feita pelas agências governamentais dentro da proposta de avaliação do sistema de ensino, apontada na primeira parte desta pesquisa, e que muitos pesquisadores denominam como sendo gerador de um produtivismo acadêmico, faz com que seja almejada uma "economia" de tempo na produção científica em vista do aumento da produção final, para ganhar pontos no sistema de avaliação. Como, numa tese de doutorado, não se pode fazer economia dos dados provenientes da abordagem do objeto da pesquisa, opta-se por "economizar" tempo e empenho na fundamentação teórica. Assim, entende-se que apenas alguns dados, muitas vezes superficiais, são considerados suficientes como fundamentação teórica.

Há uma relação direta entre a consistência da fundamentação teórica e a coerência na análise dos dados, pois quanto mais claro e definido está a teoria que serve de referência da análise, tanto mais se espera que tais elementos teóricos estejam presentes na explicitação do objeto pesquisado. Um relatório de pesquisa fragilmente fundamentado não permite ao leitor uma análise crítica dos resultados apresentados, pois faltam referenciais explícitos e os resultados podem ser reduzidos a uma mera descrição dos dados coletados. A defesa da

consistência teórica na produção do conhecimento em Educação é o caminho para que haja coerência, tanto na compreensão da realidade, quanto na sua efetiva transformação.

Neste aspecto de transformação da realidade, procuramos explicitar, na segunda parte deste trabalho, que o Materialismo Histórico Dialético além de uma ontologia e uma gnosologia, possui também uma *axiologia*, ou seja, também faz referência à prática política, compreendendo que o compromisso político é algo inerente à produção do conhecimento. Entretanto, no atual contexto histórico e cultural, essa inerência não é tão facilmente concretizável. Nas teses que se fundamentaram no marxismo, está presente a crítica clara e incisiva à atual organização da sociedade democrática, considerada como uma proposta liberal e de manutenção do Estado Burguês; porém, não se apresenta com a mesma clareza e com a mesma ênfase, o caminho para superação dessa estrutura social. Isso revela que, o Materialismo Histórico Dialético, enquanto teoria capaz de criticar e explicitar a estrutura da sociedade capitalista neoliberal é atual e profícuo. Mas, a atual organização política e ainda mais, a ideologia pós-moderna de exacerbada fragmentação do real, tanto no que se refere ao espaço quanto ao tempo, dificultam uma afirmação incisiva de um caminho revolucionário, fazendo permanecer o impasse entre o teórico e o prático.

Estas notas, apesar de conclusivas, não querem significar a encapsulação do tema, mas, numa perspectiva dialética, indicar tão somente uma síntese provisória a espera de uma nova antítese, e assim permitir que sucessivamente, o conhecimento seja aprimorado. Os limites inegáveis desta pesquisa nada mais são do que horizontes para a continuidade da produção do conhecimento neste campo da análise bibliométrica e epistemológica. Um caminho de continuidade é o estudo da produção científica do curso de Doutorado do PPGE, após 2007, contando com a presença de novos orientadores, e especialmente a partir de 2013 ou 2014, quando a produção científica apresentará os resultados da mudança do Estatuto do PPGE, que em 2010 suprimiu as duas Áreas de Concentração e delimitou a produção do conhecimento nas atuais 7 linhas de pesquisa. Outro horizonte para futuras pesquisas pode ser vislumbrado na comparação de pesquisas semelhantes a estas entre os diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação, seja no Estado de São Paulo, seja comparando a produção científica das universidades dos demais Estados brasileiros, percebendo a relação da pesquisa em Educação com as diferentes realidades regionais do Brasil.

E antes de colocar o ponto final, desponta a questão: toda essa pesquisa teórica e empírica, todas essas reflexões, poderiam ajudar a responder inquietações como a apresentada no início deste relatório, acerca de quanto tempo dura a eternidade? Com certeza sim! A descoberta e o encontro profícuo com o tesouro teórico produzido pela humanidade

representam o único caminho possível para a atitude necessária de superar as sombras da caverna, sonho dos filósofos desde Platão, passando por Bacon na busca de superação dos ídolos, e por Descartes, com sua pretensão de encontrar as ideias claras e distintas, e que o pragmatismo e o produtivismo da sociedade capitalista neoliberal, revestido culturalmente de pós-modernidade, não podem sufocar. A superficialidade e a fragmentação teórica das tendências pós-modernas não só ofuscam, mas obliquam a possibilidade de compreender e transformar a realidade. A consistência teórica por si, não é suficiente para mudar a estrutura social, mas a sua ausência é condição necessária para a manutenção do mundo tal como se apresenta. A contribuição que almejamos oferecer para a efetiva transformação da sociedade é a defesa sempre mais intensa da profundidade teórica que deve permear o processo de produção do conhecimento e o processo de formação, nos diferentes níveis da Educação. É o desafio que permanece para todos os pesquisadores em Educação que não aceitam a atual realidade de opressão e exclusão: calcar os pés no chão da vida e, com o tesouro teórico produzido até então, vislumbrar e dar passos para concretizar uma nova realidade possível.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 3. ed. rev. e ampl. SP: Mestre Jou, 1998.
- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. 2. ed. SP: Paulinas, 1984.
- ALMEIDA, Nancy Vinagre Fonseca de... et al. (Org). *Universidade Federal de São Carlos: retratos de uma trajetória 1970-2010*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010
- ALMEIDA, Paulo R. *A experiência brasileira em planejamento econômico: uma síntese histórica*. 2004. Disponível em:
<<http://www.pralmeida.net/05DocsPRA/1277HistorPlanejBrasil.pdf>>. Acesso em: 20 out 2010.
- ALVARADO, Rubén Urbizagástegui. A bibliometria: história, legitimação e estrutura. In: TOUTAIN, Lídia Maria B. Brandão (Org.). *Para entender a Ciência da Informação*. Salvador, BA: EDUFBA, 2007, p. 185-217
- ALVARENGA, Lídia. Bibliometria e Arqueologia do Saber de Michel Foucault: traços de identidade teórico-metodológica. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 27, n. 3, set./dez. 1998.
- ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-Usaid*. RJ: Gernasa, 1968.
- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, p. 39-50, julho/2001.
- AMADEO, Javier. Mapeando o marxismo. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. SP: CLACSO/Expressão Popular, 2006.
- ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. RJ: Zahar, 1999.
- _____. *Considerações sobre o marxismo ocidental; Nas trilhas do materialismo histórico*. SP: Boitempo Editorial, 2004.
- ANDRADE, Regis de Castro. Brasil: a economia do capitalismo selvagem. *Lua Nova*, São Paulo, n. 57, 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out 2010.
- ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006.
- ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. *Em Questão*, v.12, n.1, p.11-32.

ARAÚJO, Marta Maria de. Breves notas sobre a constituição do movimento de renovação educacional no decênio de 1910-1920. *Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*, 14 a 19/12/1997, p. 736-742.

Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab069.rtf>. Acesso em: 07 maio 2010.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: *Aristóteles*. SP: Nova Cultural, v. II, 1987. (Coleção Os Pensadores)

_____. Analíticos Posteriores. In: _____. *Órganon*. Bauru, SP: EDIPRO, 2005.

_____. Tópicos. In: _____. *Órganon*. Bauru, SP: EDIPRO, 2005b.

_____. *Metafísica*. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. Vol. II - Texto grego com tradução ao lado. 2. ed. SP: Loyola, 2005c.

AZEVEDO, Fernando de. Na pesquisa das raízes de uma instituição. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 18-26, jul./set. 1964.

_____. *A cultura brasileira*. 5. ed. rev. e amp. SP: Melhoramentos; Editora da USP, 1971, 809 p. (Col. Obras Completas, v. 13).

AZEVEDO, Fernando de et al. A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 79, p. 108-127, jul./set. 1960.

BACON, Francis. Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. In: *Bacon*. SP: Abril Cultural, 1973, p. 7-237 (Coleção Os Pensadores)

BAETA NEVES, Abilio Afonso. Depoimentos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior – CAPES. *INFOCAPES*. Boletim Informativo Vol. 10, Nº 4 outubro/dezembro 2002. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Infocapes10_4_2002.pdf>.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: SCHWARTZMAN, Simon; BLOCK, Collin (Org.) *Os desafios da educação no Brasil*. Tradução: Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 285-314, 2005.

BARROS, Elionora Maria Cavalcanti. *Política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica*. São Carlos-SP: EdUFSCar, 1998.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: LIMA SOBRINHO, Barbosa et all. *Em Defesa do Interesse Nacional: desinformação e alienação do patrimônio público*. 3. ed. atualiz. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. RJ: Jorge Zahar Editora, 1998.

_____. *Modernidade líquida*. RJ: Jorge Zahar Editora, 2001.

_____. A sociedade líquida. Entrevista concedida a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Mais, p. 4-9, 19 de outubro de 2003.

BELLO, Suzelei Faria; MACHADO, Andrea Carla ; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini . Educação Especial na revista Temas sobre Desenvolvimento: uma análise bibliométrica. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 18, p. 36-42, 2011.

BENOIT, Lelita Oliveira. *Augusto Comte: fundador da física social*. 2. ed. SP: Moderna, 2006

BLANCHÉ, Robert. *A epistemologia*. 3. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1983.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.) *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. 345 p. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/142.pdf#page=129>. Acesso em: 21 mai. 2010.

BRASIL. *Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126782/ato-institucional-1-64>>. Acesso em 23 out. 2010.

_____. *Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968*. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=5&tipo_norma=AIT&data=19681213&link=s>. Acesso em 23 out. 2010.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 07 jul. 2010.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 16 mai. 2012.

BRASIL. Poder Executivo. *Decreto-Lei n. 580, de 30/07/1938*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=100804&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

_____. *Decreto n. 38.460, de 28/12/1955*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=169845>>. Acesso em: 26 mai. 2010.

_____. *Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. 1961a*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=113645>>. Acesso em 25 out. 2010.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. 1961b*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em 25 out. 2010

_____. *Lei nº 4.341, de 13 de junho de 1964*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4341.htm>. Acesso em 21 out. 2010.

_____. *Lei 4.881-A*, de 06 de dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4881A.htm>. Acesso em 07 mar. 2011.

_____. *Decreto nº 62.758*, de 22 de maio de 1968. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=62758&tipo_norma=DEC&data=19680522&link=s>. Acesso em 15 out. 2012.

_____. *Lei nº 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em 04 mar. 2011.

_____. *Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0477.htm>. Acesso em 23 out. 2010.

_____. *Decreto nº 71.407*, de 20/11/1972. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=201088>>. Acesso em: 26 mai. 2010.

_____. *Decreto nº 73.411*, de 04 de janeiro de 1974. In: *Ensino superior: legislação e jurisprudência; seleção, organização e notas de Guido Ivan de Carvalho*. SP: Ed. Revista dos Tribunais, v. 1, 1975, p. 117-120.

_____. *Decreto n. 79.809*, de 14/06/1977. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=208673>>. Acesso em: 26 mai. 2010.

_____. *Lei n. 9.131*, de 24 de novembro de 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm> Acesso em 31 maio 2011.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> . Acesso em 31 maio 2011.

_____. *Lei n. 9.448*, de 14/03/1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9448.htm>. Acesso em: 22 jun. 2011.

_____. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm> Acesso em 31 maio 2011.

_____. *Lei n. 10.269*, de 29/08/2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10269.htm>. Acesso em: 22 jun. 2011.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 977/65. 1965. In: *Ensino superior: legislação e jurisprudência; seleção, organização e notas de Guido Ivan de Carvalho*. SP: Ed. Revista dos Tribunais, v. III, 1975, p. 123-148.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 77/69. 1969. In: *Ensino superior: legislação e jurisprudência; seleção, organização e notas de Guido Ivan de Carvalho*. SP: Ed. Revista dos Tribunais, v. III, 1975, p. 223-229.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Histórico*. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/78973.html>> Acesso em 04 mai 2011.

BRASIL. CNPq. *PADTC*. Disponível em: <<ftp://ftp.cnpq.br/pub/padct/mso104.pdf>> Acesso em 04 mai 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento. *PPA 2000-2003*. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/noticia.asp?p=lst&cat=155&sub=175&sec=10>> Acesso em 04 mai 2011.

_____. *PPA 2004-2007*. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/noticia.asp?p=lst&cat=155&sub=175&sec=10>> Acesso em 04 mai 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. SESU. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras*. (PAIUB). Brasília, MEC/SESU, 26 nov. 1993. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>>. Acesso em 09 mai. 2011

_____. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior – CAPES. Projeto de Discussão sobre a Pós-Graduação Brasileira. In: *INFOCAPES*. Boletim Informativo Vol. 4, Nº 2 – Abril/Junho 1996. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info2_96x1x.pdf> Acesso em 06 abr 2011.

_____. CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior. *INFOCAPES*. Boletim Informativo Vol. 5, Nº 2 – Abril/Junho 1997. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info2_97.pdf> Acesso em 06 abr 2011.

_____. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior – CAPES. Pós-Graduação: Enfrentando novos desafios. In: *INFOCAPES*. Boletim Informativo Vol. 4, Nº 2 e 3 (Edição Dupla) – Abril/Setembro 2001. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/InfoCapes9_2_3_01.pdf> Acesso em 06 abr 2011.

_____. Conselho Nacional de Pós-Graduação. *I PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação*. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010*. Ministério da Educação. Brasília: CAPES, 2005.

_____. CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior. *II PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação*. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005- 2010*. Ministério da Educação. Brasília: CAPES, 2005.

_____. CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior. *III PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação*. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005- 2010*. Ministério da Educação. Brasília: CAPES, 2005.

_____. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005- 2010*. Ministério da Educação. Brasília: CAPES, 2005.

_____. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008*, vol. 1, Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pne/volume%2001.pdf>> Acesso em 01 junho 2011.

_____. *PROUNI*. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140> Acesso em 13 junho 2011.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. SP: Cortez & Moraes, 1979.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paulo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2ª ed. SP: Cortez, 1997.

_____. *Universidade de São Paulo. Escola de Engenharia de São Carlos*. Os primeiros tempos: 1948-1971. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2000

BUNGE, Mario. *Epistemologia: curso de atualização*. SP: T. A. Queiroz; Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

CAMPOS, Maria Ap. Pourchet. Política de pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 232-240, 1972.

CAPES. *História e missão*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em 04 mar. 2011

CARNAP, Rudolf; HAHN, Hans; NEURATH, Otto. The Scientific Conception of the World: The Vienna Circle. In: *Philosophy of technology*. The technological condition. An anthology. SCHARFF, Robert; DUSEK, Val (Ed.). USA: Blackweel Publishing, p. 86-95, 2003.

CARNAP, Rudolf. Testabilidade e significado. In: *SCHLICK; CARNAP: coletânea de textos*. 3. ed. SP: Nova Cultural, 1988, p. 171-213. (Coleção Os Pensadores)

CARTA DE GOIÂNIA. IV Conferência Brasileira de Educação. In: *Educação & Sociedade*, n. 25, p. 5-10. SP: Cortez - CEDES, dez. 1986.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Notas para reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 66, p.4-11, ago. 1988.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *O INEP ontem e hoje*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/noticias/1999/inep_ontem_e_hoje.doc>. Acesso em: 03 maio 2010.

_____. *Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. São Paulo em Perspectiva*. vol.14, n.1, São Paulo, jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9809.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2010.

CHALMERS, Alan. *O que é ciência afinal?* SP: Brasiliense, 1993.

_____. *A fabricação da ciência*. SP: Editora UNESP, 1994.

CNPq. *História do CNPq*. Disponível em: <<http://centrodememoria.cnpq.br/Missao.html>>. Acesso em 04 mar. 2011

COELHO, Marcio; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Pós-graduação no regime militar: zona franca de produção do conhecimento. *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS*, n. 31, p. 193-213, jan./jun., 2011.

COMTE, Augusto. Curso de filosofia positiva. In: *Comte*. SP: Abril Cultural, 1978, p. 3-39 (Coleção Os Pensadores)

_____. Discurso sobre o espírito positivo. In: *Comte*. SP: Abril Cultural, 1978b, p. 43-94 (Coleção Os Pensadores)

_____. Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo. In: *Comte*. SP: Abril Cultural, 1978c, p. 97-115 (Coleção Os Pensadores)

CORRÊA, Mariza. A revolução dos normalistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 66, ago. 1988, p. 13-24. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/751.pdf>>

COUTINHO, Carlos Nelson (Org.) *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos - 1916-1935*. RJ: Civilização Brasileira, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 66-70, 1974.

_____. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: *Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação*. Brasília: MEC/CAPES, p. 3-15, 1979.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. SP: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

_____. A atuação de Dermeval Saviani na Educação Brasileira: um depoimento. In: SILVA JR., Celestino Alves da (org.) *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. SP: Cortez, p. 41-62, 1994.

_____. Roda viva. In: CUNHA, Luiz A.; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 11ª ed. RJ: Zahar, 2002

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

_____. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. SP: Editora UNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 4. ed. SP: Cortez – Autores Associados, 1988.

_____. A política de pós-graduação e pesquisa: apontamentos preliminares. In: BERNARDO, Maristela Veloso Campos et all. *Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. SP: UNESP, 1989

_____. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, Dez. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 set 2010.

DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia*. 9. ed. SP: Centauro, 2005.

DECLARAÇÃO DE BRASÍLIA. V Conferência Brasileira de educação. In: *Educação & Sociedade*, n. 31, p. 5-7, SP: Cortez - CEDES, 1988.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed rev. e ampl. SP: Atlas, 2009

DESCARTES, René. Discurso do Método. In: *Descartes*. 3. ed. SP: Abril Cultura, p. 25-71, 1983a (Coleção Os Pensadores)

_____. Meditações metafísicas. In: *Descartes*. 3. ed. SP: Abril Cultura, p. 73-203, 1983b (Coleção Os Pensadores)

_____. *Princípios da filosofia*. SP: Rideel, 2005.

_____. *Regras para a orientação do espírito*. 2. ed. SP: Martins Fontes, 2007.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado*. Ação política, poder e golpe de classe. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 88, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 maio 2011

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. In: *DURKHEIM*. 2. ed. SP: Abril Cultural, 1983, p. 71-161 (Coleção Os Pensadores).

EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS. Boletim do CBPE. Rio de Janeiro, 1(1), mar. 1956.

EMBREE, Lester. What is phenomenology. In: *Encyclopedia of Phenomenology*. 1997. Disponível em: <<http://swbplus.bsz-bw.de/bsz055668917kap.pdf>> Acesso em 15 nov. 2011.

FAUSTO, Boris. Pequenos Ensaio de História da República: 1889-1945. *Cadernos CEBRAP*, n. 10, São Paulo, 1972. Disponível em:
<http://www.cebrap.org.br/v1/template.php?area=7&pagina=31&item_biblio=205>. Acesso em: 10 jun. 2010.

_____. *História do Brasil*. 4. ed. SP: Edusp, 1996.

_____. A revolução de 1930. In: DIAS, Manuel Nunes... [et al.] *Brasil em perspectiva*. 21 ed. RJ: Bertrand Russel, 2001, p. 227-255. (Col. Corpo e alma do Brasil XXIII)

FÁVERO, Osmar. Reavaliando as avaliações da Capes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA. *A avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo: ANPED, 1999. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/aval1.doc>>. Acesso em 16 mar. 2011.

FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do Projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. SP: Livraria Pioneira Editora, 1960.

_____. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

_____. Introdução. In: MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2ª ed. SP: Expressão Popular, 2008.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. O marxismo como referencial teórico nas dissertações de mestrado em educação da UFSCar (1976-1993). *Cadernos Cemarx*, Campinas, IFCH-UNICAMP, v. 1, n. 2, p. 65-71, 2005

_____. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. SP: Terras do Sonhar: Edições Pulsar, 2006

_____. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos. CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 set. 2010.

FOUCAULT, M. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. 2. ed. SP: Martins Fontes, 1981

FRAGATA, Júlio. *A Fenomenologia de Husserl como fundamento da filosofia*. Braga, Portugal: Livraria Cruz, 1959.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 75-80, ago. 1988.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 32. reimpressão. RJ: Paz e Terra, 2009.

FREIRE-MAIA, Newton. *A ciência por dentro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. SP: EDART, 1978

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. SP: Cortez, 1997, p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 4ª ed. SP: Cortez; Autores Associados, 1986

GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, 2006.

GARCIA, R. C. *A reorganização do processo de planejamento do governo federal: o PPA 2000-2003*. Brasília: IPEA, 2000, (Texto para discussão). Disponível em <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2000/td_726.pdf> Acesso em 04 mai. 2011.

GATTI, Bernadete A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

_____. Doutorado em Educação da PUC/SP e o Mestrado em Educação da UFSCar. In: SILVA JR., Celestino Alves da (org.) *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. SP: Cortez, p. 77-85, 1994.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, julho/2001.

_____. Estudos quantitativos em Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

_____. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, dez. 2005.

GATTI, Bernardete et al. O modelo de avaliação da CAPES. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 22, Abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 Abr. 2011.

GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil - 1964-1985*. SP: Cortez; Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 set. 2010.

GHIRARDELLI JR., Paulo. A evolução das idéias pedagógicas no Brasil Republicano. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 60, p. 28-37, fev. 1987.

GIANOTTI, José Artur. Durkheim: vida e obra. In: *DURKHEIM*. 2. ed. SP: Abril Cultural, 1983, p. V-X (Coleção Os Pensadores).

_____. Vida e obra. In: MARX. *Os pensadores*. 2ª ed. SP: Abril Cultural, 1978.

GOBRY, Ivan, *Vocabulário grego de filosofia*. SP: WMF Martins Fontes, 2007.

GOERGEN, Pedro. Pesquisa em educação, sua função crítica. *Educação e sociedade*. São Paulo, (9), p. 65-96, 1981.

_____. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*. Brasília, INEP/MEC, v. 31, p. 1-17, ago/set 1986

GÓES, Paulo de. Aspectos administrativos da educação pós-graduada no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 224-231, 1972.

GÓES, Moacyr de. Voz ativa. In: CUNHA, Luiz A.; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 11ª ed. RJ: Zahar, 2002

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 1, p. 1-47, jul. 1971.

_____. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 60, n. 136, p. 496-500, out./dez. 1974.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v.19, p.75-79, dez. 1976.

_____. 3º PBDCT – Relatório da SBPC. In: *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 32, n. 6, p. 774-776, jun. 1980.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol. 1. 3. ed. RJ: Civilização Brasileira, 2004.

_____. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. 5. ed. RJ: Civilização Brasileira, 2010.

GRANGER, Gilles-Gaston. Introdução. In: *Descartes*. 3. ed. SP: Abril Cultura, 1983 (Coleção Os Pensadores)

GUEDES, V. L. S.; BORSCHIVER, S. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: *Encontro Nacional de Ciência da Informação*, 6, Salvador, jun. 2005.

HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e interesse. In: BENJAMIN, Walter, et al. *Textos escolhidos*. SP: Abril Cultural, p. 301-312, 1980 (Coleção Os Pensadores)

_____. *Conhecimento e interesse*. RJ: Editora Guanabara, 1987.

_____. Modernidade, um projeto inacabado. In: ARANTES, Otília B. Fiori; ARANTES, Paulo Eduardo. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. SP: Brasiliense, p. 99-123, 1992.

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. SP: Martins Fontes, 2002.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; SILVA, Márcia Regina da. Panorama da educação jesuítica no Brasil colonial: síntese do conhecimento em teses e dissertações. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, p. 137-172, 2007.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; MARTINEZ, Claudia Maria. Estudos sobre jovens e juventude: diferentes percursos refletidos na produção científica brasileira. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 27, p. 131-154, 2008

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa; HAYASHI, Carlos Roberto Massao. História da Educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica Scielo. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 181-211, jan./abr. 2008.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini et all. Marxismo, educação e pós-modernidade: uma mirada retrospectiva da pesquisa educacional a partir do século XXI. In: FERREIRA JR. Amarílio; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; LOMBARDI, José Claudinei. (Org.) *A educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 11-54, 2012

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 19. ed. SP: Loyola, 2010.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio (1830)*. v. 1. A ciência da lógica. SP: Loyola, 1995

_____. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997

_____. *Fenomenologia do Espírito*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2008.

HERÁCLITO DE ÉFESO. In: *Os pré-socráticos: fragmentos, doxografias e comentários*. 2. ed. SP: Abril Cultura, 1978 (Os Pensadores)

HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. 7. ed. Coimbra, Portugal: Armênio Amado Editor, 1980.

HOBBSAWM, Eric J. Prefácio. In: HOBBSAWM, Eric et al. *História do marxismo I: o marxismo no tempo de Marx*. 3. ed. RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. *A era do capital (1848-1875)*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

_____. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2. ed. SP: Companhia das Letras, 2009.

HUSSERL, Edmund. *Conferências de Paris*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1992.

_____. *Meditações cartesianas: introdução à Fenomenologia*. SP: Madras Editora, 2001.

_____. *Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. 2. ed. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

_____. *Investigaciones Lógicas*, 1. Madri, Espanha: Alianza Editorial, 2009a.

_____. *Investigaciones Lógicas*, 2. Madri, Espanha: Alianza Editorial, 2009b.

_____. Phenomenology. In: *Encyclopedia Britannica*. Disponível em: <<http://aleph0.clarku.edu/~achou/EncyBrit.pdf>> Acesso em 15 nov. 2011.

IANNI, Octávio. Introdução. In: _____ (Org.) *Karl Marx: sociologia*. 2ª ed. SP: Ática, 1980 (Grandes cientistas sociais, 10)

- _____. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 5. ed. rev. e atual. RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- INEP. VII Exposição de obras raras. Anísio Teixeira. Centenário de nascimento (1900-2000). *Breve Biografia do Educador*. Brasília-DF, julho de 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/obras_raras/VII.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2010.
- _____. *História do Inep*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>>. Acesso em: 26 mai. 2010.
- _____. *A trajetória do Inep*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/70Anos.htm>>. Acesso em: 31 mai. 2010.
- JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 3. ed. RJ: Francisco Alves, 1979.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. SP: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores)
- KLINEBERG, Otto. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 59, p. 118-136, jul./set. 1955.
- KONDER, Leandro. *Em torno de Marx*. SP: Boitempo, 2010.
- KOPLIN, Pavel Vassilievitch. *Fundamentos lógicos da ciência*. RJ: Civilização Brasileira, 1972.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3ª ed. RJ: Paz e Terra, 1985.
- KUENZER, Acácia Z. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. *Em Aberto*. Brasília, INEP/MEC, v. 31, p. 19-23, ago/set 1986
- KUENZER, Acácia Z.; MORAES, Maria Célia M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. SP: Perspectiva, 2009.
- LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. SP: Martins Fontes, 1996.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal. Lógica dialética*. 2ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 1979.
- LEFRANC, Jean. *Compreender Nietzsche*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *Documentos institucionais do INEP no arquivo pessoal de Anísio Teixeira (CPDOC-FGV/RJ)*. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 17 a 20 de abril de 2006, Uberlândia/MG. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/468Aristeo%20Filho_PabloSantos.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2010.
- LEME, Pascoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, nº 212, p. 163-178, jan/abr. 2005. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Lemme.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2010.

LENINE, V. I. As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo. In: _____. *Obras escolhidas*. SP: Editora Alfa-Omega, p. 35-39, 1979.

LIMA, Paulo Gomes. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. SP: Amil, 2003.

LINHAS de atuação do Inep (Seminário). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 305-343, mai./ago. 1984.

LOPES, Carlos Thomaz G. *Planejamento, Estado e crescimento*. SP: Livraria Pioneira Editora, 1990.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

LUIZ, Alfredo José Barreto. Meta-análise: definição, aplicações e sinergia com dados espaciais. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, Brasília, v.19, n. 3, p.407-428, set./dez. 2002

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*. SP: Martins Fontes, 2003

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.

LYOTARD, Jean-François. *A fenomenologia*. SP: Difusão Européia do Livro, 1967.

_____. *O pós-moderno*. 4. ed. RJ: José Olympio, 1993.

MACARINI, José Pedro. A política econômica do governo Médici: 1970-1973. *Nova economia*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512005000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 out. 2010.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 134-140, mai./ago., 1998.

MANIFESTO AO POVO BRASILEIRO, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB. In: *Educação & Sociedade*, n. 33, p. 154-156, SP: Cortez - CEDES, dez. 1989.

MARQUES, Jordino. O método fenomenológico em Husserl e Heidegger. Diferenças e aproximações. *Philosophos - Revista de Filosofia*, Goiânia, v. 2 (1), p. 41-53, jan/jun 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/philosophos/article/view/11279>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. *Revista Escola de Enfermagem USP*, São Paulo, 24 (1), p. 139-147, abr. 1990.

- MARTINS, Ricardo C. de Rezende. A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90. *Educação Brasileira*, Brasília, CRUB, v. 13, n° 27, p. 93-119, jul.-dez. 1991.
- MARTON, Scarlett. *Nietzsche: uma filosofia a marteladas*. 2. ed. SP: Brasiliense, 1983
- MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. In: _____. *Os pensadores*. 2ª ed. SP: Abril Cultural, 1978.
- _____. Salário, preço e lucro. In: _____. *Os pensadores*. 2ª ed. SP: Abril Cultural, 1978b.
- _____. *O capital*. Crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. 9ª ed. SP: Difel, 1984.
- _____. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. SP: Martin Claret, 2004
- _____. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2ª ed. SP: Expressão Popular, 2008.
- _____. Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política. In: _____ *Contribuição à Crítica da Economia Política*. (Anexo). 2ª ed. SP: Expressão Popular, 2008b.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 9ª ed. SP: Hacitec, 1993.
- _____. *Manifesto do Partido Comunista*. SP: Martin Claret, 2003.
- MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. SP: Cortez, 1997, p. 59-67.
- MELLO, Guiomar N. Pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (46): p. 67-72, ago. 1983.
- _____. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (53): p. 25-31, maio 1985.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *As ciências do homem e a fenomenologia*. SP: Saraiva, 1973.
- _____. *Fenomenologia da percepção*. 3. ed. SP: Martins Fontes, 2006
- MORAES, Eduardo Jardim de. Modernismo revisitado. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1988. p. 220-238. Disponível em: <<http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2165/1304>>. Acesso em: 25 jun. 2010.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, ago. 2004.
- MORAES FILHO, Evaristo de, (org.). *Comte: sociologia*. São Paulo: Ática, 1989. (Coleção Grandes Cientistas Sociais; v. 7)
- MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. SP: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MUGNAINI, Rogério; JANNUZZI, Paulo de Martino; QUONIAM, Luc. Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base Pascal. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 33, n. 2, p. 123-131, maio/ago. 2004

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. 1. reimpressão. SP: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

_____. A Educação na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. História Geral da Civilização Brasileira. 6. ed. SP: DIFEL, 1985, t. III, Livro 3º, p. 259-291.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A origem da tragédia*. 3. ed. Lisboa, Portugal: Guimarães Editores, 1982

_____. Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral. In: _____. *Obras incompletas*. SP: Abril Cultural, p. 43-52, 1974a (Coleção Os Pensadores, v. 32)

_____. Humano, demasiado humano. In: _____. *Obras incompletas*. SP: Abril Cultural, p. 83-151, 1974b (Coleção Os Pensadores, v. 32)

_____. Para além de bem e mal. In: _____. *Obras incompletas*. SP: Abril Cultural, p. 267-294, 1974c (Coleção Os Pensadores, v. 32)

_____. *A gaia ciência*. SP: Martin Claret, 2004.

_____. *Genealogia da moral: uma polêmica*. SP: Companhia das Letras, 2009.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 177-203, abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 out. 2010.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas-SP: Alínea, 2009.

OTLET, Paul. O livro e a medida: bibliometria. In: FONSECA, Edson Nery da (Org.). *Bibliometria: teoria e prática*. SP: Cultrix; EDUSP, 1986

PARAISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PARMÊNIDES. In: *Os pré-socráticos: fragmentos, doxografias e comentários*. 2ª ed. SP: Abril Cultura, 1978 (Os Pensadores)

PASTORE, Affonso Celso; PINOTTI, Maria Cristina. *O PAEG 40 anos depois: as lições*. Disponível em: <http://www.gv.br/economia/sec_novidades/artigopaeg.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*, 2. ed. rev. ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

PIZZANI, Luciana; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Um estudo bibliométrico da produção científica: a interface entre a Educação Especial e a Fonoaudiologia nas bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 20, p. 205-218, 2008.

PLATÃO. *Diálogos*: Teeteto e Crátilo. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 2ª ed. Belém, PA: Gráfica e Editora Universitária – UFPA, 1988.

POPPER, Karl. R. *A lógica da pesquisa científica*. SP: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

PRADO JR. Caio. *História econômica do Brasil*. 21. ed. SP: Brasiliense, 1978, 364 p.

_____. *Dialética do conhecimento*. 6ª ed. SP: Brasiliense, 1980.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UFSCAR. *PPGE 30 anos: fazendo história*. São Carlos: Gráfica e Editora Compacta, 2007.

REALE; Giovani; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*: Patrística e Escolástica, vol. 2. SP: Paulus, 2003.

_____. *História da filosofia*: do humanismo a Descartes, vol. 3. SP: Paulus, 2004.

_____. *História da Filosofia*: de Nietzsche à Escola de Frankfurt, vol. 6. SP: Paulus, 2006;

RESENDE, André Lara. A política brasileira de estabilização: 1963-68. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 12, n. 3, dez. 1982, p. 757-805. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/pppe/article/view/395/336>>. Acesso em: 20 out. 2010.

ROCHA-FILHO, Romeu C; KIMINAMI, Claudio Shyinti; PEZZO, Mariana R. A Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UFSCar. In: _____ (org.) *30 anos de pós-graduação na UFSCar - multiplicando conhecimento*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2007

RODRIGUES, José Albertino. A sociologia de Durkheim. In: DURKHEIM, David Emile. *Sociologia*. Jose Albertino Rodrigues (Org.). São Paulo: Ática, 1981.

ROMANCINI, Richard. O que é uma citação? A análise de citações na ciência. *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 23, p. 20-35, julho/dezembro 2010

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/83/85>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

RUSSEL, Bertrand. *História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein*. RJ: Ediouro, 2001

SAAVEDRA, Silvia Maria Galliac. *Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: a realidade do Inep*. Brasília, 1988. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

SACARDO, Michele Silva ; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini . Balanço bibliométrico da produção científica em Educação Física e Educação Especial oriunda de teses e dissertações. *RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 8, p. 111-135, 2011.

SALLES FILHO, Sérgio. Política de Ciência e Tecnologia no II PBDCT (1976). *Revista Brasileira de Inovação*. v. 2, n. 1, jan/jun 2003. Disponível em: <<http://plutao.ige.unicamp.br/ojs/index.php/rbi/article/viewFile/256/172>>. Acesso em 02 mai 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. *Epistemologia da pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas*. 1987. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 1987

_____. O giro ontológico: o resgate do real, independente da consciência e da linguagem. In: CHAVES-GAMBOA, M.; SANCHEZ GAMBOA, S. (Orgs.) *Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismo*. Maceió: EDUFAL, 2011

_____. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó-SC: Argos, 2012.

_____. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. In: *Filosofia e Educação (Online)*. Vol. 2, n. 2, out. 2012/ mar. 2011b, p. 74-98. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2170>. Acesso em 24 jun. 2013.

SANFELICIE, José Luis. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a13v2899.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. 13. ed. SP: Brasiliense, 1994 (Col. Primeiros Passos, 165).

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo (org.); GAMBOA, Silvio S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 7. ed. SP: Cortez, 2009.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal de São Carlos. Disponível em: <www.saocarlos.sp.gov.br> Acesso em 4 nov. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Depoimento. *Informando: especial de aniversário do PPGE*, n. 5, jun./jul. 2001.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8 ed. rev. Campinas,SP: Autores Associados, 2003.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

_____. O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, Dez. 2008b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 set. 2010.

_____. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c

_____. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, set. 2010.

SAVIANI, Dermeval; GOLDBERG, Maria Amélia. Universidade Federal de São Carlos: mais um programa de pós-graduação em Educação?. *Cadernos de Pesquisa*. n. 16. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1976.

SCHLICK, Moritz. Positivismo e realismo. In: *SCHLICK; CARNAP: coletânea de textos*. 3. ed. SP: Nova Cultural, 1988a, p. 39-64. (Coleção Os Pensadores)

_____. Sentido e verificação. In: *SCHLICK; CARNAP: coletânea de textos*. 3. ed. SP: Nova Cultural, 1988b, p. 83-110. (Coleção Os Pensadores)

SCHULTZ, T. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHWARTZMAN, Simon. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade, fundação e autoritarismo. O caso da UFSCar*. SP: Estação Liberdade; São Carlos, SP: EdUFSCar, 1993

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Descartes: a metafísica da modernidade*. 2. ed. SP: Moderna, 2005

SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129, jan./jun. 2011.

SILVA, Márcia Regina da; BITTAR, Marisa; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Produção científica em dois periódicos da área de Educação. *Avaliação (UNICAMP)*, v. 16, p. 655-674, 2011.

SOLA, Lourdes. O Golpe de 37 e o Estado Novo. In: DIAS, Manuel Nunes... [et al.] *Brasil em perspectiva*. 21 ed. RJ: Bertrand Russel, 2001, p. 256-282. (Col. Corpo e alma do Brasil XXIII)

SOUSA, Sandra M. Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SPAGNOLO, Fernando. Aumentam os cursos “A” e “B”: consolidação da pós-graduação ou afrouxamento da avaliação? O futuro da avaliação da CAPES. In: CAPES. *INFOCAPES – Boletim Informativo da CAPES*. Brasília, vol. 3, nº 1 e 2, jan/jun 1995. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/INF1E295.pdf>>. Acesso em 25 mar 2011.

SPENLÉ, Jean-Edouard. *O pensamento alemão*. De Lutero a Nietzsche. 3ª ed. revista e atualizada. Coimbra-Portugal: Arménio Amado Editor, 1973.

SPINAK, Ernesto. Indicadores cienciométricos. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 141-148, maio/ago. 1998

SUCUPIRA, Newton. Ensino superior: expansão, reforma e pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 216-223, 1972.

_____. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, ano 4, nº 4, out.-dez., p. 3-18, 1980.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

_____. Meia vitória, mas vitória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222-223, abr./jun. 1962.

TEIXEIRA, Francisco Lima Cruz; RAPPEL, Eduardo. PADCT: uma alternativa de gestão financeira para C & T. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 113-118, out/dez 1991. Disponível em: <www.rausp.usp.br/download.asp?file=2604113.pdf> Acesso em 04 mai 2011.

TIMASHEFF, Nicholas S. *Teoria sociológica*. RJ: Zahar Editores, 1960.

TRUZZI, Oswaldo. *Café e Indústria. São Carlos: 1850-1950*. 3. ed. São Carlos, SP: EdUFSCar; SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007

UFSCar. CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas. PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação. *Projeto de Doutorado em Educação*. São Carlos, 1990.

UFSCar. *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI*. São Carlos, SP: UFSCar, 2004

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 22 junho 2011

_____. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Brasília, junho de 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em 22 jun. 2011

USP. São Carlos. Disponível em:< www.saocarlos.usp.br> Acesso em 4 nov. 2012.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 maio 2011.

VANTI, Nadia Aurora Peres. 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, maio/ago. 2002

VANZ, S. A. S.; CAREGNATO, S. E. Estudos de citação: uma ferramenta para entender a comunicação científica. *Em Questão*, v.9, n.2, p.247-259, 2003

VITA, Luis Washington. *Introdução à filosofia*. SP: Melhoramentos. 1964.

WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt*. História, desenvolvimento teórico, significação política. RJ: Difel, 2002

WILLIAMSON, John. *The progress of policy in Latin America*. Washington, DC: Institute for International Economics, 1990.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. SP: Editora Nacional, 1968

ZILLES, Urbano. A fenomenologia husserliana como método radical. In: HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. 2. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2002.

_____. *Teoria do conhecimento e teoria da ciência*. SP: Paulus, 2005.

ANEXO A: Relação dos doutorandos com o ano de ingresso, de defesa e nome dos respectivos orientadores

Ano de ingresso	Ano de defesa	Doutorando(a)	Nome do(a) orientador(a)
1991	1993	Newton Ramos de Oliveira	Bruno Pucci
1991	1995	Maria Cristina P. Innocentini Hayashi	Bruno Pucci
1991	1996	Lise Roy	Valdemar Sguissardi
1991	1996	Suely Amaral Mello	Betty Antunes de Oliveira
1991	1997	Loussia Penha Musse Felix	Ramón Peña Castro
1993	1997	Célia Regina Vendramin	Ramón Peña Castro
1993	1997	José Roberto Boettger Giardinetto	Betty Antunes de Oliveira
1993	1997	Luci Regina Muzzeti	Ester Buffa
1993	1997	Maria José Rizzi Henriques	Paolo Nosella
1993	1997	Noemi Silveira Wrege	Joaquim Gonçalves Barbosa
1993	1998	Maria Aparecida S. Muranaka	Bruno Pucci
1993	1998	Regina Helena Lima Caldana	Ester Buffa
1993	1999	Francisco J. Carvalho Mazzeu	Betty Antunes de Oliveira
1993	1999	Telma Luzia Pegorelli Olivieri	Paolo Nosella
1995	1999	João Virgílio Tagliavini	Paolo Nosella
1995	1999	Luiz Hermenegildo Fabiano	Ester Buffa
1995	1999	Maria Teresa Castelo Branco	Ester Buffa
1995	1999	Mariluce Bittar	Ramón Peña Castro
1995	1999	Regina Maria Michelotto	Paolo Nosella
1995	1999	Rosilda Arruda Ferreira.	Paolo Nosella
1997	2000	João Batista Martins	Joaquim Gonçalves Barbosa
1997	2001	Luis Cláudio Dallier Saldanha	Potiguara A. Pereira
1997	2001	Maria Onete Lopes Ferreira	Paolo Nosella
1997	2002	Antonio Carlos de Araujo	Maria Alice N. de Mesquita
1997	2002	Paula Ramos de Oliveira	Ester Buffa
1999	2003	Antonio Roberto dos Santos	Paolo Nosella
1999	2002	Arilene Maria Soares de Medeiros	Joaquim Gonçalves Barbosa
1999	2003	Ademir Valdir dos Santos	Ester Buffa
1999	2003	César Augustus Santos Barbieri	Paolo Nosella

1999	2003	Dorgival Gonçalves Fernandes	Marisa Bittar
2000	2003	Ana Lucia de Sousa	Ramón Peña Castro
2000	2004	Ana Paula Belém Hey	Ester Buffa
2000	2004	Dilma Maria A. de Oliveira	Marisa Bittar
2000	2004	Eder Alonso Castro	Paolo Nosella
2000	2004	Magali Alonso Lima	Joaquim Gonçalves Barbosa
2000	2004	Gilberto Francisco Dalmolin	Marisa Bittar
2000	2004	Manoel Dionizio Neto	Paolo Nosella
2000	2004	Rita de Cássia Fucci Amato	Ester Buffa
2000	2005	Maria Denise Guedes	Maria Alice N. de Mesquita
2001	2005	Ana Maria Ferro Correa	Ester Buffa
2001	2005	Cristiane Maria Ribeiro	Joaquim Gonçalves Barbosa
2001	2005	Francisca Clara de Paula Oliveira	Ramón Peña Castro
2001	2005	Kátia Regina Rodrigues Lima	Maria Alice N. de Mesquita
2002	2006	José Ernesto de Fáveri	Paolo Nosella
2002	2006	Liliam Faria Porto Borges	Ester Buffa
2002	2006	Marcos Freisleben Zorzal	Ramón Peña Castro
2002	2006	Maria José Aviz do Rosário	Marisa Bittar
2002	2006	Roberto Rondon	Antônio Álvaro Soares Zuin
2002	2004	Tania Regina Pires de Godoy Torres de Oliveira	Amarílio Ferreira Júnior
2002	2007	Eliseu Riscarolli	João dos Reis Silva Júnior
2004	2006	Fernando Frederico de Almeida Júnior	Amarílio Ferreira Júnior
2002	2007	José Carlos da Silva	Paolo Nosella
2003	2007	Marcelo José Araújo	Paolo Nosella
2003	2007	Daniel Alvares Rodrigues	Amarílio Ferreira Júnior
2003	2007	Luciana Azevedo Rodrigues	Antônio Álvaro Soares Zuin
2004	2007	André Paulo Castanha	Marisa Bittar
2005	2007	Carlos Roberto Massao Hayashi	Amarílio Ferreira Júnior

ANEXO B: Matriz Paradigmática para análise epistemológica

Matriz paradigmática

A lógica reconstruída

Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)

$P \leftrightarrow R$

1 A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA

Mundo da necessidade → Problema → Indagações múltiplas → Quadro de questões →

Pergunta

2 A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível técnico: fontes, técnicas de coleta, organização, sistematização e tratamentos de dados e informações.

!

Nível metodológico: abordagem e processos da pesquisa: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes) e (des)consideração dos contextos.

!

Nível teórico: fenômenos privilegiados, núcleo conceitual básico, autores e clássicos cultivados, pretensões críticas, tipo de mudança proposta.

!

Nível epistemológico: concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência (critérios de cientificidade)

!

Pressupostos gnosiológicos: maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar, ou maneiras de relacionar o sujeito e o objeto. Critérios de construção do objeto científico.

!

Pressupostos ontológicos: categorias abrangentes e complexas, concepção de Homem, Educação e Sociedade, concepções de realidade (concepção de espaço, tempo e movimento)

(COSMOVISÃO)

ANEXO C: Questionário enviado aos docentes orientadores**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

ALUNO: Marcio Coelho

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi

TÍTULO DA PESQUISA: O REFERENCIAL TEÓRICO DAS TESES EM EDUCAÇÃO DA ÁREA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO PPGE/UFSCAR: um estudo epistemológico e bibliométrico da produção científica (1993 a 2005)

OBJETIVO DA PESQUISA: Perceber qual o referencial teórico que predomina nas teses de doutorado da Área de Fundamentos da Educação do PPGE/UFSCAR no período de 1993 a 2005, verificando se a materialismo histórico dialético predominou desde o início e se houve mudança de paradigma, com a incidência de outros referenciais teóricos no período.

OBJETIVO DO QUESTIONÁRIO:

I) Detectar o referencial teórico dos professores e professoras do PPGE que orientaram as teses no período delimitado.

II) Relacionar o referencial teórico dos orientadores com o referencial teórico que, explícita ou implicitamente, fundamentou a tese de cada orientando, para equacionar a incidência do referencial teórico de cada orientador nas teses de seus respectivos orientados.

III) Obter dados que permitam discutir a influência do orientador sobre o orientado, na determinação do referencial teórico.

QUESTÕES PROPOSTAS:

I) Qual o seu referencial teórico no início das orientações no PPGE?

II) Houve mudança do seu referencial teórico? Em caso afirmativo, em que momento isso aconteceu e qual o motivo dessa mudança?

III) Qual é hoje o seu referencial teórico?

IV) Qual é a sua consideração a respeito da influência do referencial teórico do orientador sobre a escolha do referencial teórico pelo orientando?

V) Na sua avaliação, houve um referencial teórico predominante no PPGE no período desta pesquisa? Se afirmativo, que referencial predominou? Houve mudanças? Se afirmativo, em que aspectos ocorreram e quais as causas que V. S. identifica?

VI) Quais autores V. S. considera os mais relevantes para os estudos na área de Fundamentos da Educação?

VII) Quais autores fundamentam sua concepção teórico-científica e sua prática acadêmica na área?

VIII) Outras considerações sobre a presente pesquisa que V. S. gostaria de fazer.

ANEXO D: Publicações dos docentes orientadores consultadas para explicitação do referencial teórico.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na Educação*. São Carlos: EDUFSCar, 1998

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). *Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial*. São Carlos: EDUFSCar, 2000

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *A Escola Profissional de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar, 1998

CASTRO, Ramon Peña. Escola e Mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 79-92, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10084/9309>. Acesso em 07 out. 2013.

CASTRO, Ramon Peña. Trabalho concreto e trabalho abstrato. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio César França (orgs.) *Dicionário da educação profissional em saúde*. RJ: Fundação Oswaldo Cruz; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2006

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. O marxismo como referencial teórico nas dissertações de mestrado em educação da UFSCar (1976-1993). *Cadernos Cemarx*, Campinas, IFCH-UNICAMP, v. 1, n. 2, p. 65-71, 2005

_____. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. SP: Terras do Sonhar: Edições Pulsar, 2006

_____. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.

MESQUITA, Maria Alice Nassif de. A escola pública estadual e a formação profissional em nível de 2º grau. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, Sociedade Brasileira de Física, v. 7, n. 1, jun. 1985. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol07a07.pdf>. Acesso em 07 out. 2013.

_____. O ensino médio na interface com o trabalho: contradições da atual política educacional brasileira. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes. *Políticas e Educação - múltiplas leituras*. São Bernardo do Campo: UESP, 2002

_____. Trabalho, ciência e tecnologia: a política educacional. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena; ABDALLA, Evely Guimarães (orgs.). *Ensino e saúde: visando conceitos e práticas*. SP: Arte e Ciência, 2005

NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996

_____. Escolástica ou Historicismo. IN: NOSELLA, P. *Qual compromisso político? Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura*. Bragança Paulista: EDUSP, 2002

_____. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas: Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Betty Antunes. *O estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. SP: Cortez, 1980.

OLIVEIRA, Betty Antunes; DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. SP: Cortez, 1987.

PUCCI, Bruno. O Grupo de Pesquisa como espaço-tempo de parcerias, de produção científica e de formação humana: UFSCar – 1987-1990. *Comunicações*, Piracicaba-SP, ano 18, n. 1, p. 41-51, jan./jun. 2011.

PUCCI, Bruno; VIEIRA, César Romero A.; OLIVEIRA, Cleiton de. Valdemar Sguissardi: origens, formação, escolhas, militâncias e experiências – uma entrevista. *Comunicações*, Piracicaba-SP, ano 18, n. 1, p. 7-39, jan./jun. 2011.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). *Teoria Crítica, estética e educação*. Piracicaba: UNIMEP, 2001

SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. SP: Xamã, 2002

_____. *Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula*. SP: Xamã, 2005

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. SP: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2000

ANEXO E: Teses analisadas

ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico de. *O ensino do Direito e a prática da justiça no Brasil*. 2006. 240 f. Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ARAUJO, Antonio Carlos de. *Os guias curriculares da década de 70: análise do discurso pedagógico*. 2002. 195 f. Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Nassif de Mesquita. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

ARAÚJO, Marcelo José. *A Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP (1948 - 1975)*. 2007. 402 f. Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

BARBIERI, César Augusto Santos. *O que a escola faz com o que o povo cria: até a capoeira entrou na dança*. 2003. 379 f. Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

BITTAR, Mariluce. *Universidade comunitária: uma identidade em construção*. 1999. 250 f. Orientador: Prof. Dr. Bruno Pucci. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

BORGES, Liliam Faria Porto. *Democracia e Educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002)*. 2006. 197 f. Orientadora: Profa. Dra. Ester Buffa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CALDANA, Regina Helena Lima. *Ser criança no início do século: alguns retratos e suas lições*. 1998. 185 f. Orientadora: Profa. Dra. Ester Buffa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

CASTANHA, André Paulo. *O Ato Adicional de 1834 e a Instrução Elementar no Império: Descentralização ou Centralização*. 2007. 593 f. Orientadora: Profa. Dra. Marisa Bittar. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CASTELO BRANCO, Maria Tereza. *Os jovens 'sem-terra': identidades em movimento*. 1999. 201 f. Orientadora: Profa. Dra. Ester Buffa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

CASTRO, Éder Alonso. *Filosofia para crianças: estudo sobre a noção de ética na proposta de Matthew Lipman*. 2004. 262 f. Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CORRÊA, Ana Maria Ferro. *A identidade institucional da escola técnica pública paulista como espaço organizacional e cultural: unificação e diferenciação*. 2005. 256 f. Orientadora:

Profa. Dra. Ester Buffa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. *O papel da escola entre os povos indígenas da Amazônia Ocidental: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural*. 2004. 267 f. Orientadora: Profa. Dra. Marisa Bittar. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

DIONIZIO NETO, Manoel. *Educação e liberdade em Jean-Jacques Rousseau*. 2004. 340 f. Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. *Indústria cultural: da taxidermia das consciências e da estética como ação formativa*. 1999. 204 f. Orientador: Prof. Dr. Bruno Pucci. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

FÁVERI, José Ernesto de. *Álvaro Vieira Pinto: trajetória, filosofia e contribuições à educação libertadora*. 2006. 366 f. Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. *Ir-remediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino*. 2003. 268 f. Orientadora: Profa. Dra. Marisa Bittar. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

FERREIRA, Maria Onete Lopes. *As controvérsias da pós-modernidade e os descaminhos da educação (o marxismo e a resistência da pedagogia do trabalho)*. 2001. 200 f. Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

FERREIRA, Rosilda Arruda. *A sociologia da educação nos cursos de mestrado em educação do nordeste do Brasil: a trajetória de uma disciplina*. 1999. 239 f. Orientador: Prof. Dr. Ramón Peña Castro. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Memória musical de São Carlos: retratos de um conservatório*. 2004. 331 f. Orientadora: Profa. Dra. Ester Buffa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. *O fenômeno da supervalorização do saber cotidiano em algumas pesquisas da educação matemática*. 1997. 242 f. Orientadora: Profa. Dra. Betty Antunes de Oliveira. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

GUEDES, Maria Denise. *Educação de jovens e adultos: o debate na década de 1990*. 2005. 139 f. Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Nassif de Mesquita. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. *O campo da História da Educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa*. 2007. 249 f. Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007..

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentino. *Movimento estudantil & memória: contribuição à construção de fontes de pesquisa em educação*. 1995. 203 f. – I v; 285 f. II v. Orientador: Prof. Dr. Bruno Pucci. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

HENRIQUES, Maria José Rizzi. *A educação brasileira da década de 80: a pedagogia histórico-crítica*. 1997. 172 f. Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

HEY, Ana Paula Belém. *Dominação simbólica e destino da educação superior no Brasil*. 2004. 277 f. Orientadora: Profa. Dra. Ester Buffa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. *A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o Enem como mecanismo de consolidação da reforma*. 2005. 249 f. Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Nassif de Mesquita. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

LIMA, Magali Alonso de. *A captura do olhar: a fotografia como construtora de saberes na antropologia educacional*. 2004. 180 f. Orientador: Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MARTINS, João Batista. *Abordagem multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos*. 2000. 212 f. Orientador: Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. *Os “clichês” na prática de ensino: o que há por trás desse problema?* 1999. 142 f. Orientadora: Profa. Dra. Betty Antunes de Oliveira. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. *Administração educacional: definição de uma racionalidade administrativa democrática e emancipatória*. 2002. 197 f. Orientador: Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

MELLO, Suely Amaral. *A obriedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica do educador*. 1996. 116 f. Orientadora: Profa. Dra. Betty Antunes de Oliveira. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

MICHELOTTO, Regina Maria. *A liberação do acesso e a extensão como estratégia de democratização da universidade: a experiência da Itália e do Brasil*. 1999. 181 f. Orientador:

Prof. Dr. Paolo Nosella. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

MURANAKA, Maria Aparecida Segatto. *O Estado na definição de um projeto educacional: o público e o privado na trajetória da LDB*. 1998. 421 f. Orientador: Prof. Dr. Bruno Pucci. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

MUZZETI, Luci Regina. *Trajatória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40*. 1997. 174 f. Orientadora: Profa. Dra. Ester Buffa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade de. *Legislação e educação: o ideário reformista do ensino primário em Sergipe na Primeira República – 1889/1930*. 2004. 245 f. Orientadora: Profa. Dra. Marisa Bittar. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula. *O novo sistema de formação profissional brasileiro. Análise crítica exemplificada na experiência cearense*. 2005. 153 f. Orientador: Prof. Dr. Ramón Peña Castro. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

OLIVEIRA, Newton Ramos de. *A palavra partida (A formação democrática numa sociedade de classes)*. 1993, 172f. Orientador: Prof. Dr. Bruno Pucci. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Filosofia para a formação da criança*. 2002. 214 f. Orientadora: Profa. Dra. Ester Buffa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

OLIVEIRA, Tania Regina Pires de Godoy Torres de. *O estudo da guerra e a formação da liderança militar brasileira (1996-2004)*. 2004. 344 f. Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVIERI, Telma Luzia Pegorelli. *Da artesanaria ao kitsch: elementos materiais da cultura italiana na cidade de São Carlos*. 1999. 337 f. Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

RIBEIRO, Cristiane Maria. *Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas*. 2005. 246 f. Orientador: Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RISCAROLLI, Eliseu. *Trabalho e Formação na Fronteira: O Caso da Escola da AJOPAM - Juína - MT*. 2007. 173 f. Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

RODRIGUES, Daniel Alvares. *O Fetiche das competências: um estudo crítico dos princípios da formação da força de trabalho da atualidade*. 2007. 270 f. Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

RODRIGUES, Luciana Azevedo. *A(in)disciplina em revista: um estudo sobre indústria cultural*. 2007. 158 f. Orientador: Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do. *A história da organização do ensino público primário de Belém do Pará (1945-1964): poder político e democracia*. 2006. 212 f. Orientadora: Profa. Dra. Marisa Bittar. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ROY, Lise. *A qualificação feminina na indústria têxtil*. 1996. 245 f. Orientador: Prof. Dr. Valdemar Sguissardi. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. *Escrita, leitura e saber na cibercultura e suas relações com a educação*. 2001. 202 f. Orientador: Prof. Dr. Potiguara Acácio Pereira. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

SANTOS, Ademir Valdir dos. *Grandeza pelo trabalho: formação de trabalhadores e cultura do trabalho em Jaraguá do Sul*. 2003. 273 f. Orientadora: Profa. Dra. Ester Buffa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SANTOS, Antônio Roberto dos. *Darcy Ribeiro: uma crítica à crítica da LDB*. 2002. 395 f. Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SILVA, José Carlos da. *O Ensino de Filosofia da Educação nos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. 2007. 490 f. Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SOUZA, Ana Lucia de. *A reforma educacional brasileira da década de 1990: crítica à opção preferencial pela mercantilização do ensino*. 2004. 215 f. Orientador: Prof. Dr. Ramón Peña Castro. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

TAGLIAVINI, João Virgílio. *Filosofia do direito: uma proposta de ensino*. 1999. 223 f. Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Consciência de classe e experiências sócio-educativas do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra*. 1997. 291 f. Orientador: Prof. Dr. Ramón Peña Castro. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

WREGGE, Noemi Silveira. *A orientação educacional no ensino paulista: da (re) visão de uma experiência vivida às propostas para uma nova praxeologia em educação*. 1997. 291 f. Orientador: Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

ZORZAL, Marcos Freisleben. *O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?* 2006. 309 f. Orientador: Prof. Dr. Ramón Peña Castro. Tese de Doutorado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.