



Camila Ferreira da Silva

Mestre em Educação – História e Política da Educação
Universidade Federal de Alagoas – Brasil

Licenciatura em Pedagogia
Universidade Federal de Alagoas – Brasil

Licenciatura em História
Universidade Norte do Paraná – Brasil

(Ciências da) Educação no Brasil e em Portugal: Autonomização dos espaços acadêmicos específicos

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor
em Ciências da Educação

Especialidade: Educação, Sociedade e Desenvolvimento

Orientadora: Mariana Gaio Alves, Professora Auxiliar com Agregação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa

Julho, 2017

(Ciências da) Educação no Brasil e em Portugal: Autonomização dos espaços acadêmicos específicos

Copyright © Camila Ferreira da Silva, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa

A Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Universidade Nova de Lisboa têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objectivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

*Ao Rodrigo, meu amado esposo,
Que enfeita os meus dias com seu sorriso
E me ensina a leveza da vida a dois, dedico.*

AGRADECIMENTOS

Deixar o meu país para fazer o doutoramento foi uma decisão difícil, mas ao longo do processo a serenidade foi ganhando espaço dentro dos abraços daqueles que fizeram parte dessa trajetória junto comigo. Esta tese é fruto, além do esforço intelectual, de muito carinho e compreensão dos familiares e amigos, de perto e de longe, e, por isso, não poderia deixar de agradecer:

Aos meus pais (**Maria e Valdir**); irmãos **Jana, Bibi, Bela, Victor**; irmãs de coração **Eline e Duda**; vovó **Jocedi**; sobrinhos **Bernardo e Maria Valentina**, que formam esta família maravilhosa e me dão gratuitamente amor e companheirismo todos os dias da minha vida. O amor e a gratidão que sinto por todos vocês nem sequer cabe nesta tese;

À minha orientadora, professora Dra. **Mariana Gaio Alves**. Pelo acolhimento desde o início deste trabalho e pela confiança em mim depositada. Agradeço ainda pelo cuidadoso e rigoroso olhar que destinou aos meus escritos e pelo seu modo sensível e humano com o qual sempre incentivou minha autonomia e meus voos. Nossa relação nestes anos me proporcionou aprendizados para além da sala de aula ou mesmo do grupo de investigação, a sua generosidade me ensinou muito do ponto de vista pessoal e profissional e sou muito grata pelo fato da orientação ter se transformado em parceria, em companhia e em diálogo;

A **Rodrigo**, meu eterno Bô e meu sociólogo preferido, pelo companheirismo, dedicação, amor e paciência durante todos esses anos. Em teus braços até os momentos mais árduos de feitura desta tese foram amenizados, amo-te!

Aos amigos-irmãos brasileiros que, apesar da distância e da saudade, preenchem meus dias de amor. **Fabson, Edilma, Val, Manu, Georgia e Jusciney**, vocês são anjos em minha vida e colorem meu caminho, agradeço a vossa amizade, o respeito e as relações que construímos, senti-me mais forte por ter vocês em minha vida nestes anos longe de casa, amo cada um de vocês!

À “família portuguesa” que foi se constituindo aos poucos e que cuida de mim como se tivéssemos laços consanguíneos. **Carla, Mara, Andreia, Deolinda, Paulo, Sergio, Arlinda, Xavier, Áurea, Balbina, Dário e Eli**, agradeço imensamente o companheirismo e o amor nos momentos difíceis e felizes. Vocês tornaram Lisboa ainda mais apaixonante;

Aos amigos que, com palavras de carinho e sem se darem conta, tiraram-me muitas vezes de momentos de solidão e contribuíram para o meu amadurecimento: **Mara Mazzardo, Elena Mallmann, Elisabete Pereira e Orlando, Beth Orofino, Teresa e Luís Carlos, Tere Fernandes, Marcela, Flavinha, os meus ex alunos da UFAL** e todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado neste percurso;

Às universidades que fizeram e fazem parte da minha formação acadêmica e humana – Universidade Norte do Paraná, Universidade de Lisboa, Universidade Federal de Alagoas e Universidade Nova de Lisboa – nas figuras de todos os **professores e funcionários** que tornaram cada dia de estudo e cada sonho possíveis;

Aos colegas da turma de doutoramento da UNL pelas trocas e diálogos constantes e, principalmente, pelo carinho e respeito mútuo construídos nestes anos – não posso deixar de citar aqui o **Artur**, que esteve ao meu lado desde o primeiro dia e que dividiu comigo o “fardo” de fazer um doutorado longe do Brasil e longe de nossas respectivas famílias, eu agradeço todo o apoio que a nossa amizade me trouxe nestes três anos;

Ao **Erasmus Mundus** e ao **Programa Fellow-Mundus** pelo financiamento do meu doutoramento na UNL;

Aos grupos de pesquisa dos quais participei, na UFAL e na UNL. O contato com os professores e os estudantes nestes espaços me fez crescer a cada reunião, a cada diálogo, a cada dúvida, e eu sou eternamente grata por ter tido o privilégio de aprender de maneira colaborativa em um meio tão árduo como a academia;

À professora **Ana Paula Hey** (USP) e ao seu marido **Afrânio Catani** (USP), por terem me recebido em sua casa, em 2014, para conversarmos sobre o embrião do projeto desta tese e pelos conselhos teóricos e metodológicos e incentivos que me deram naquela ocasião;

A todos os sujeitos que participaram desta investigação: os estudantes de mestrado que participaram do pré-teste, além dos docentes/investigadores que foram entrevistados e os estudantes de doutorado da área da Educação do Brasil e de Portugal que responderam ao nosso instrumento;

A dois amigos muito especiais que, em 2014, quando eu tive dúvidas se aceitaria a bolsa Erasmus para fazer o doutoramento em Lisboa, estiveram ao meu lado e foram cruciais para a minha decisão: **Georgia** e **Amurabi**, obrigada por acreditarem tanto em mim e por não me permitirem desistir antes mesmo de começar;

Ao júri eu agradeço a prontidão com a qual aceitaram o convite para participar deste momento. Agradeço ainda os olhares atentos e rigorosos que alguns de vocês já lançaram desde a defesa do projeto e da comissão de acompanhamento de tese.

Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos,
de nós mesmos somos desconhecidos – e não sem motivo.
Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia
nos encontrássemos? (Nietzsche, 2008, p. 7).

Resumo

Esta investigação, situada na Sociologia da Educação e centrada no rol de pesquisas sobre o campo acadêmico, procura constituir-se em mais um veículo de análises em torno do domínio da Educação. Para tanto, Brasil e Portugal são os países que conferem materialidade ao nosso objetivo central de compreender os processos de autonomização que levaram à constituição e consolidação de um espaço específico de desenvolvimento da área disciplinar da Educação no interior do universo acadêmico de cada país, tendo em vista as condições sociais que os possibilitaram.

No plano teórico e conceitual, buscou-se realizar uma análise bourdieusiana com base na noção de campo social. No sentido da operacionalização desta noção, a tomamos como uma espécie de hipótese e nos ocupamos com a construção do objeto: a própria Educação enquanto espaço acadêmico específico. Isto significou o esforço intelectual de ultrapassar as pré-noções e julgamentos em torno da área da Educação e desenvolver um quadro interpretativo capaz de apreender os movimentos sociais, políticos, educacionais e acadêmicos que foram decisivos para a construção da sua autonomia relativa. Neste caso, objetivar o espaço acadêmico específico da Educação, no Brasil e em Portugal demandou ir além do debate já clássico sobre a cientificidade (ou não) deste domínio, e olhar para o seu desenvolvimento de modo situado no cenário mais amplo do próprio desenvolvimento do ensino superior, da ciência e do campo acadêmico dos países em questão.

O aparato metodológico selecionado para nortear nosso percurso investigativo ancora-se na Sociologia Compreensiva e na combinação entre as abordagens qualitativa e quantitativa, ou *mixed methods*. O desenho da investigação contou com as etapas de: revisão de literatura; recolha e tratamento de dados secundários (com destaque para os dados relativos aos cursos e programas de mestrado e doutorado da área da Educação e demais espaços próprios de produção e difusão de conhecimento); produção e tratamento de dados primários via pesquisa de campo (por meio de entrevistas com pesquisadores e questionário online com estudantes de doutorado); análises do conjunto de dados.

Este quadro teórico-metodológico permitiu a construção de três eixos de trabalho e análise, nomeadamente: sócio-histórico, institucional e relativo aos agentes. Somente a correlação entre estes eixos, nos contextos brasileiro e português, permite compreender a complexidade e interdependência que estão na base das condições sociais de possibilidade dos processos de autonomização da Educação e na consequente construção de seu espaço acadêmico específico. Momentos históricos, regimes políticos, políticas públicas, desenvolvimento do ensino superior e da ciência, diálogo e hierarquias entre áreas do conhecimento, formação de produtores e consumidores são exemplos de questões que emergem do exercício analítico destes eixos e que acabam por revelar as potencialidades e constrangimentos que aliam-se ao curso de determinado campo acadêmico.

Termos chave: Educação; Campo acadêmico; Espaço acadêmico específico; Brasil; Portugal.

Abstract

This research is located in the Sociology of Education and focused on the listing of research on the academic field, and aims at become a further vehicle for analysis around the field of Education. To this end Brazil and Portugal are the countries that give materiality to our central objective of understanding the processes of autonomization that have led to the constitution and consolidation of a specific area of development of the disciplinary area of Education within the academic universe of each country, given the social conditions that made them possible.

Within the theoretical and conceptual level, we sought to carry out a Bourdieusian analysis based on the notion of social field. In the sense of the operationalization of this notion, we take it as a kind of hypothesis and we deal with the construction of the object: Education itself as a specific academic space. This meant the intellectual effort to go beyond the pre-notions and judgments around the area of Education and to develop an interpretive framework capable of apprehending the social, political, educational and academic movements that were decisive for the construction of their relative autonomy. In this case, to objectify the specific academic space of Education in Brazil and Portugal demanded to go beyond the already classic debate about the scientificity (or not) of this domain and to look at its development in a way that is situated in the broader scenario of the development of the Higher education, science and the academic field of the countries concerned.

The methodological apparatus selected to guide our research path is anchored in Comprehensive Sociology and in the combination of qualitative and quantitative approaches or mixed methods. The design of the investigation included the following stages: literature review; Collection and processing of secondary data (with emphasis on the data related to the masters and doctoral programs in the area of Education and other own spaces of production and dissemination of knowledge); Production and treatment of primary data through field research (through interviews with researchers and online questionnaire with doctoral students); Analysis of the data set.

This theoretical-methodological framework allowed the construction of three axes of work and analysis, namely: socio-historical, institutional and relative to the agents. Only the correlation between these axes, in the Brazilian and Portuguese contexts, allows to understand the complexity and interdependence that underlies the social conditions of possibility of the processes of autonomization of Education and in the consequent construction of its specific academic space. Historical moments, political regimes, public policies, development of higher education and science, dialogue and hierarchies between knowledge areas, producer and consumer constitution are examples of issues that emerge from the analytical exercise of these axes and which reveal the potentialities and constraints Which are aligned with the course of a particular academic field.

Keywords: Education; Academic field; Specific academic space; Brazil; Portugal.

Résumé

Cette recherche, situé en sociologie de l'éducation et axé sur le rôle de la recherche du champ universitaire, cherche à être dans une autre analyse du véhicule autour du domaine de l'éducation. À cette fin, le Brésil et le Portugal sont les pays qui donnent l'importance à notre objectif principal pour comprendre le processus d'autonomisation qui a conduit à la création et la consolidation d'une zone spécifique du développement du domaine de l'éducation dans le monde académique de chaque pays, en prenant en voir les conditions sociales qui leur ont permis.

Dans le plan théorique et conceptuel, nous avons cherché à mener une analyse fondée sur la notion de Bourdieu champ social. Vers la mise en œuvre du concept, nous le prenons comme une sorte d'hypothèse et nous sommes préoccupés par l'objet construction: la toute l'éducation en tant que espace académique spécifique. Cela signifie l'effort intellectuel pour surmonter les préjugés et les jugements autour de la zone d'éducation et d'élaborer un cadre d'interprétation pour saisir les mouvements sociaux, politiques, éducatifs et universitaires qui ont été décisifs dans la construction de son autonomie relative. Dans ce cas, viser le espace académique spécifique de l'éducation, au Brésil et au Portugal, nécessaire pour aller au-delà du débat désormais classique sur les aspects scientifiques (ou non) ce domaine et chercher son développement si situé dans le cadre plus large du développement lui-même de l'enseignement supérieur, la science et le champ universitaire des pays concernés.

Appareil selon la méthodologie choisie pour guider notre chemin d'investigation est ancré dans Sociologie Compréhensive et combinaison entre les approches qualitatives et quantitatives, ou des *mixed methods*. La conception de l'étude comprenait les étapes suivantes: une revue de la littérature; la collecte et le traitement des données secondaires (en particulier les données sur les cours et les programmes de maîtrise et de doctorat dans le domaine de l'éducation et d'autres domaines spécifiques de production et de diffusion des connaissances); la production et le traitement des données primaires grâce à la recherche sur le terrain (au moyen d'entrevues avec des chercheurs et questionnaire en ligne auprès des étudiants de doctorat); l'analyse des ensembles de données.

Ce cadre théorique et méthodologique a permis la construction de trois lignes de travail et d'analyse, à savoir: socio-historiques, institutionnelles et sur les agents. Seule la corrélation entre ces axes, dans les contextes brésiliens et portugais, nous permet de comprendre la complexité et de l'interdépendance qui sous-tendent les conditions sociales de possibilité de processus d'autonomisation de l'éducation et la construction conséquente de leur espace académique spécifique. Moments historiques, les systèmes politiques, politiques publiques, le développement de l'enseignement supérieur et de la science, le dialogue et les hiérarchies entre les domaines de la connaissance, la formation des producteurs et des consommateurs sont des exemples de questions qui se dégagent de l'exercice d'analyse de ces axes et finissent par révéler les potentiels et les contraintes qui se combinent au cours d'un champ universitaire particulier.

Mots-clés: L'éducation; Champ universitaire; Espace académique spécifique; Brésil; Portugal.

Índice de Matérias

Apresentação	
Por que pensar a Educação como espaço acadêmico específico?	19
Condições de produção da investigação: a construção do objeto e o percurso metodológico	28
Capítulo I	
Autonomização como processo de lutas por legitimidade	38
1.1 Poder e forças nas divisões disciplinares no mundo acadêmico	39
1.2 Autonomia e emergência de uma área disciplinar: a invenção da Educação como campo acadêmico	47
1.2.1 Educação como espaço acadêmico: transcurso brasileiro	50
1.2.2 (Ciências da) Educação: transcurso português	64
1.3 Campo acadêmico e legitimidade: o <i>status</i> de ciência em debate	74
Capítulo II	
Novo jogador no jogo acadêmico brasileiro: dimensão institucional	81
2.1 Uma economia própria no interior do mercado acadêmico brasileiro	82
2.2 Da gênese à consolidação do espaço acadêmico específico da Educação: um olhar longitudinal	86
2.2.1 Os programas de mestrado e doutorado	86
2.2.2 Os grupos de pesquisa	112
2.2.3 Os espaços de diálogo e divulgação da produção	121
2.2.3.1 A ANPEd como expressão de desenvolvimento do espaço acadêmico da Educação	126
2.2.4 As fontes de financiamento	134
Capítulo III	
Corpos socializados: dimensão dos agentes no caso brasileiro	140
3.1 Novos produtores e consumidores para um novo espaço	141
3.2 Os pesquisadores	144
3.2.1 Trajetórias individuais inscritas umas nas outras e no campo	146
3.2.2 Atuações e percepções	160
3.3 Os aspirantes e a reprodução do espaço	165
3.3.1 Percursos dos doutorandos em Educação	167
3.3.2 Interesses e aspirações	177
Capítulo IV	
Novo jogador no jogo acadêmico português: dimensão institucional	184
4.1 Uma economia própria no interior do mercado acadêmico português	186
4.2 Da gênese à consolidação do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação: um olhar longitudinal	188
4.2.1 Os cursos de mestrado e doutoramento	190
4.2.2 As unidades de investigação e desenvolvimento	210
4.2.3 Os espaços de diálogo e divulgação da produção	218
4.2.3.1 A SPCE como expressão de desenvolvimento do espaço acadêmico das Ciências da Educação	222

4.2.4 As fontes de financiamento	226
Capítulo V	
Corpos socializados: dimensão dos agentes no caso português	232
5.1 Novos produtores e consumidores para um novo espaço	233
5.2 Os investigadores	235
5.2.1 Trajetórias individuais inscritas umas nas outras e no campo	236
5.2.2 Atuações e percepções	253
5.3 Os aspirantes e os desafios para a reprodução do espaço	257
5.3.1 Percursos dos doutorandos em Ciências da Educação	259
5.3.2 Interesses e aspirações	268
Conclusões	276
Referências	286
Apêndices	310
Apêndice 1: Roteiro de entrevista com pesquisadores	311
Apêndice 2: Exemplificação do processo de transcrição das entrevistas	313
Apêndice 3: Síntese da categorização das entrevistas com o NVivo	324
Apêndice 4: Roteiro dos questionários online	325
Apêndice 5: Unidades de Investigação e Desenvolvimento da área das Ciências da Educação – Portugal	329
Apêndice 6: Conjunto de dados utilizados para o mapeamento das posições dos pesquisadores/Brasil	330

Índice de Figuras

Figura 1	Marcos dos processos de autonomização do espaço acadêmico específico da Educação no Brasil e em Portugal/Linha do tempo	80
Figura 2	Excelência nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil	101
Figura 3	Criação dos GTs da ANPEd em perspectiva longitudinal	129
Figura 4	Posição dos pesquisadores entrevistados no espaço acadêmico específico da Educação no Brasil	153
Figura 5	Modelo explicativo dos polos de atração para a entrada no espaço acadêmico específico da Educação no Brasil	158
Figura 6	Mestrados e Doutoramentos no domínio das Ciências da Educação em Portugal/ Distribuição geográfica	203
Figura 7	Modelo explicativo dos polos de atração para a entrada no espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal	250

Índice de Quadros

Quadro 1	Temas das Reuniões Nacionais da ANPEd/1978-2015	130
Quadro 2	Centros e cursos com disciplinas de Ciências da Educação ou conduzindo a um diploma nesta área em Portugal/décadas 1970, 1980e início de 1990	192
Quadro 3	Temas dos Congressos Nacionais da SPCE/1989-2016	224

Índice de Tabelas

Tabela 1	Distribuição geográfica regional das instituições às quais os PPGEs brasileiros encontram-se filiados/2015	99
Tabela 2	Linhas de pesquisa dos programas brasileiros de pós-graduação em Educação	104
Tabela 3	Áreas de especialidade dos cursos de mestrado e doutoramento na área das Ciências da Educação em Portugal	205

Índice de Gráficos

Gráfico 1	Evolução dos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação no Brasil/1965-2015	90
Gráfico 2	Dependência administrativa das instituições às quais os PPGEs brasileiros encontram-se filiados/2015	97
Gráfico 3	Objetivos dos programas brasileiros de pós-graduação em Educação	109
Gráfico 4	Evolução do número de grupos de pesquisa em Educação no Brasil/1993-2014	114
Gráfico 5	Grupos de pesquisa brasileiros e grandes áreas do conhecimento/1993-2014	116
Gráfico 6	Áreas que compõem a grande área das Ciências Humanas/2014	119
Gráfico 7	Evolução do número de bolsas de pesquisa CAPES no Brasil/1995-2014	136
Gráfico 8	Evolução do número de bolsas de pesquisa CAPES na área da Educação-Brasil/1995-2014	137
Gráfico 9	Percursos formativos dos pesquisadores credenciados nos PPGEs brasileiros/Principais domínios	149
Gráfico 10	Cursos de Graduação frequentados pelos doutorandos em Educação no Brasil	170
Gráfico 11	Cursos de Mestrado frequentados pelos doutorandos em Educação no Brasil	171
Gráfico 12	Áreas de especialidade dos respondentes nos doutorados em Educação no Brasil	175
Gráfico 13	Entrada no espaço acadêmico específico da Educação	178
Gráfico 14	Aspirações dos doutorandos em Educação no Brasil	181
Gráfico 15	Evolução numérica das instituições que ofertam cursos ligados às Ciências da Educação em Portugal	195
Gráfico 16	Objetivos dos cursos de mestrado e doutoramento na área das Ciências da Educação em Portugal	208
Gráfico 17	Evolução do número de Unidades de Investigação e Desenvolvimento em Portugal por domínio científico/ 1994-2014	212
Gráfico 18	Avaliação das UID em Ciências da Educação/1994-2014	216

Gráfico 19	Evolução do financiamento às UID e aos Laboratórios Associados/2003-2014	227
Gráfico 20	Projetos financiados pela FCT no âmbito das Ciências da Educação/2000-2014	230
Gráfico 21	Percursos formativos dos docentes/investigadores dos cursos de mestrado e doutoramento em Ciências da Educação em Portugal/Principais domínios	239
Gráfico 22	Cursos de Licenciatura frequentados pelos doutorandos da área das Ciências da Educação em Portugal	262
Gráfico 23	Cursos de Mestrado frequentados pelos doutorandos da área de Ciências da Educação em Portugal	263
Gráfico 24	Áreas de especialidade dos respondentes nos doutoramentos na área das Ciências da Educação em Portugal	267
Gráfico 25	Entrada no espaço académico específico das Ciências da Educação	269
Gráfico 26	Aspirações dos doutorandos em Ciências da Educação em Portugal	273

Lista de abreviaturas, siglas e símbolos

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABED	Associação Brasileira de Educação à Distância
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação Especial
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPEC	Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEE	Comunidade Econômica Europeia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRPEs	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES	Direção-Geral do Ensino Superior
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
FAPs	Fundações de Amparo à Pesquisa dos estados da federação
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
FEPAE	Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação
HISTEDUP	Associação de História da Educação de Portugal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
GTs	Grupos de Trabalho
JEN	Junta de Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RBE	Revista Brasileira de Educação
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática

SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
SPIEM	Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática
UDF	Universidade do Distrito Federal
UE	União Europeia
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UID	Unidades de Investigação e Desenvolvimento
UL	Universidade de Lisboa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNL	Universidade Nova de Lisboa
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UO	Unidades Orgânicas
USP	Universidade de São Paulo

Apresentação

Por que pensar a Educação como espaço acadêmico específico?

Aquele que escreve ocupa uma posição no espaço descrito: ele sabe disso e sabe que seu leitor o sabe. Ele sabe que este tenderá a relacionar a visão construída que propõe à posição que ele ocupa no campo, e a reduzi-la tanto num ponto de vista como noutra; ele sabe que verá nas menores nuances da escrita – um *mais*, um *talvez* ou, simplesmente, o tempo dos verbos empregados – indícios de julgamentos; ele sabe que corre o risco de reter, de todos os esforços investidos para produzir uma linguagem neutra, despojada de toda vibração pessoal, não mais que o efeito de monotonia, julgando que se paga muito caro pelo que afinal é apenas uma forma de autobiografia (Bourdieu, 2011b, p. 48-49).

Não é tarefa fácil objetivar um universo do qual se faz parte. Podemos ficar tentados a acreditar que um observador “estrangeiro” seria o mais adequado, pois estaria ele “livre” dos condicionamentos e implicações que ocupar uma posição traz para aquele que está inserido em tal universo. Porém, concordamos com Teresa Estrela quando ela analisa o exercício de pensar uma área do conhecimento: “(...) parece-me que são aqueles que a praticam e a conhecem de dentro que melhor poderão reflectir criticamente sobre os caminhos percorridos” (Estrela, 2006, p. 64). A lógica, as regras e normas, as práticas legítimas e as lutas que são travadas no interior de uma determinada área constituem exemplos de questões que conferem significados próprios para aqueles que fazem parte do espaço e compartilham de sua racionalidade e modo de funcionamento.

A preocupação de refletir sobre questões em torno da atividade científica, da comunidade acadêmica e dos mais diversos espaços de produção de conhecimento tem levado os pesquisadores a um movimento de autorreflexão. A reflexividade do próprio campo acadêmico, neste sentido, não é uma atividade inédita e, provavelmente, a consolidação dos espaços de produção acadêmica no âmbito das universidades é um fator decisivo para o exercício da autoanálise dos agentes que compõem o próprio campo científico e que o interrogam. A Educação, enquanto domínio e espaço de produção e divulgação de conhecimento no âmbito da academia, também tem sido tomada à reflexão pelos pesquisadores que atuam nesta área – alguns exemplos ao redor do mundo evidenciam esta tendência (Gouveia, 1971; Nisbet, 1999; Estrela, 2007; Mialaret, 2009; Furlong & Lawn, 2011).

Alguns estudos têm se preocupado em compreender os movimentos, as tendências temáticas e metodológicas e as políticas públicas que incidem sobre a área da Educação. O que representaria, então, mais uma investigação a interrogar esta área do conhecimento? E, como

evidencia o título que foi atribuído a esta apresentação, o que nos leva a tomar a Educação à análise com base na compreensão de campo social? Estas questões guiarão nosso exercício de introdução deste trabalho.

A presente tese insere-se neste contexto de transformações no âmbito da estrutura do ensino superior, de sua valorização e de seu lugar social e das esferas do conhecimento, acompanhadas de esforços de compreensão por parte dos próprios agentes que fazem parte deste universo. Brasil e Portugal figuram como os locais sobre os quais nos debruçamos para desenvolver esta pesquisa – o que pode ser explicado, em um primeiro momento, pela posição da autora enquanto brasileira a fazer o doutorado em Portugal, e, em um segundo momento, pelas relações históricas que estes dois países estabelecem e pelos paralelismos que emergirão ao longo do texto.

Neste sentido, merece destaque o árduo equilíbrio entre as potencialidades e as dificuldades de, enquanto estudante de doutorado na área da Educação, objetivar o próprio domínio do qual participo e no qual tenho investido minha formação há quase uma década. A vigilância epistemológica exigida nesta tarefa de objetivação de duas realidades nas quais transito, a brasileira e a portuguesa, encontrou suporte no relativo distanciamento ou estranhamento com relação ao objeto, sem perder de vista os benefícios proporcionados pela familiaridade (Bourdieu, 2011b). É, pois, por compreender a importância de situar as condições de produção da investigação que aqui apresentamos que se faz mister tratar, tanto das questões relacionadas à biografia que me trouxe até este momento, quanto das questões de ordem da objetivação propriamente dita.

Parte-se, então, da apresentação das questões pessoais que levaram à identificação com o tema da investigação¹, para que o leitor compreenda os processos determinantes para o amadurecimento dos desejos e das ideias responsáveis pela construção do objeto e da pesquisa. Logo depois, as questões em torno da investigação ganham espaço nesta apresentação.

A minha identificação com a área das ciências humanas e sociais data da época da escola, em especial do ensino médio. História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Literatura eram, sem dúvida, as disciplinas que me proporcionavam mais prazer nas horas de estudo, fato decisivo para as escolhas ligadas ao momento do vestibular e da entrada no ensino superior. Contra todas as expectativas da minha família, que esperava que eu escolhesse o curso de

¹ Usar-se-á, no primeiro momento, a primeira pessoa do singular, pois se trata de um momento do texto responsável pela apresentação de experiências pessoais ligadas à materialização deste trabalho. Após tal apresentação, o texto ganha um teor diferenciado e, por isso, optou-se pelo uso da primeira pessoa do plural, intercalada com a terceira pessoa do singular.

Direito, fiz graduação em História na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) entre 2007 e 2010 e, quase que ao mesmo tempo, fiz graduação em Pedagogia, entre 2008 e 2011, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

À medida que as duas graduações avançavam e a minha participação em programas de iniciação científica se consolidava, ficava mais evidente a área que me despertava interesse: a Sociologia da Educação. O intercâmbio acadêmico internacional, realizado em parceria entre a UFAL e a Universidade de Lisboa (UL), entre 2010 e 2011, aprofundou ainda mais este interesse e acabou por me proporcionar um contato frutífero com as universidades, os professores e os estudantes portugueses. Devo dizer que, no que se refere às minhas preocupações, pesquisas e à produção no âmbito da graduação e do mestrado – em Educação, também na UFAL, entre 2012 e 2014 –, a Sociologia da Educação foi tomada como terreno teórico e epistemológico no desenvolvimento destes estudos.

Pode-se apontar este primeiro elo de ligação entre tais investigações e a presente tese doutoral. Além disso, a realização dos trabalhos anteriores, na graduação e no mestrado, proporcionou um amadurecimento do olhar lançado para o campo acadêmico brasileiro e um constante interrogar acerca de suas lógicas de funcionamento. Nesta trajetória, o encontro com a obra de Pierre Bourdieu ganha relevância, uma vez que a originalidade de seu pensamento, juntamente com as relações propostas por ele entre educação e sociedade despertaram inúmeras curiosidades juvenis que alimentam até o momento minhas reflexões.

A preocupação deste intelectual francês com a desnaturalização da realidade superficialmente dada no campo educacional, bem como sua desconstrução em torno da noção de dom natural foram responsáveis pela gênese da minha aproximação com sua obra. Os exercícios investigativos de Bourdieu no sentido de entender as lógicas que regem os diferentes campos sociais serviram de base para meus primeiros questionamentos acerca do campo científico. Suas obras ligadas a este campo em específico² inspiraram minhas reflexões sobre as condições específicas do desenvolvimento e consolidação do campo científico brasileiro e, posteriormente, do campo português. A presente tese insere-se, pois, neste contexto relacional entre curiosidade, conhecimento de uma obra já disseminada e possível ponte com os casos empíricos de Brasil e Portugal.

² Bourdieu (2011b, 2004, 2008); Bourdieu e Passeron (2014). Estas obras que se referem especificamente às reflexões sobre o campo acadêmico não esgotam em si o debate de Pierre Bourdieu sobre este campo, uma vez que outros escritos acabam por servir de base para o aprofundamento de conceitos e de considerações acerca deste tema.

Como tomar à investigação a Educação enquanto área do conhecimento, dotada de determinada posição na estrutura acadêmica destes países? O enfrentamento deste questionamento, que teve início no momento da elaboração do projeto de pesquisa ainda quando da inscrição para o processo seletivo para a Bolsa Erasmus Mundus em 2014, nos permitiu tomadas de decisões teóricas e metodológicas que possibilitaram a construção e maturação do projeto, da pesquisa e da tese propriamente dita.

A aproximação e a construção do nosso objeto nos levou à elaboração do problema de pesquisa que guiou nosso trabalho, o qual pode ser enunciado da seguinte maneira: **Quais as condições sociais de autonomização dos espaços acadêmicos específicos destinados à produção e difusão de conhecimentos científicos em Educação no Brasil e em Ciências da Educação em Portugal?**

O questionamento carrega em si os seguintes pressupostos: a) a possibilidade de compreender o contexto social que nos permite hoje falar em uma área disciplinar relativamente autônoma nestes dois países; b) denominamos “condições sociais” aquilo que pode ser vislumbrado a partir da conjuntura societária da época, ou seja, quais foram as permanências e rupturas sócio históricas que possibilitaram a criação dos espaços especializados da área da Educação nestes países; c) o termo “espaços acadêmicos específicos” foi cunhado nesta pesquisa a partir da tentativa de delimitar cada vez melhor o nosso objeto de investigação; d) por fim, os contextos brasileiro e português são tomados como expressões *sui generis* para compreender dinâmicas mais amplas do universo acadêmico.

Compreender o domínio da Educação como um espaço acadêmico específico significa deixar claro de antemão que nos ateremos a este domínio particular, mesmo compreendendo que se faz pesquisa sobre educação em tantos outros domínios. A relação entre diferentes espaços sociais, no plano conceitual, é apontada na obra de Bourdieu por termos como macrocosmo (sociedade), microcosmo (como os campos político, econômico, acadêmico, etc.) (Bourdieu, 2011b) ou subcampo (a Sociologia, a Filosofia, por exemplos) (Bourdieu, 2003; Martins, 2002; Thiry-Cherques, 2006). Neste sentido, com base nestas terminologias e seus significados teóricos e operacionais, a investigação que realizamos nos permitiu desenvolver o termo “espaços acadêmicos específicos” para tratar do domínio da Educação no Brasil e Portugal. A afirmação de Becker (2007, p. 161) exemplifica esta questão: “Deixe que o caso defina o conceito”. Este termo, por sua vez, consegue particularizar não somente o domínio do conhecimento em si, mas também as experiências brasileira e portuguesa de autonomização desta área, as quais passam necessariamente pelo ensino superior e pela ideia de academia.

De forma a conferir coerência no tratamento dos casos dos países estudados, trabalhamos com a denominação “campo acadêmico” para tratar do ambiente no qual se constituíram e foram se desenvolvendo os espaços acadêmicos específicos da Educação no Brasil e das Ciências da Educação em Portugal. Esta tomada de decisão conceitual deve-se ao fato de que, nos dois países em questão, verifica-se a presença da ideia de academia, na qual cada área do conhecimento acaba por constituir uma espécie de sociedade de caráter científico com seus membros próprios, porém que comungam de um *ethos* comum global. Ana Paula Hey (2008) nos auxilia a perceber estas aproximações, esta autora tratou do caso brasileiro e afirmou que “O campo acadêmico é entendido como o lócus onde ocorrem práticas institucionalizadas de produção do conhecimento, o que envolve sobretudo a ideia de universidade” (Hey, 2008, p. 16). Nossa pesquisa revelou que no Brasil e em Portugal o processo de autonomização da área da Educação centra-se primordialmente, mesmo que não exclusivamente, nas universidades.

Os processos de criação, institucionalização e consolidação que envolvem a pesquisa em Educação envolvem dois aspectos elementares. Primeiro, é preciso ter clareza de que as pesquisas que têm fenômenos educativos como objeto de investigação antecedem a própria existência de um campo ou de um espaço específico denominado “Educação” ou mesmo “Ciências da Educação”, sendo desenvolvidas em áreas diversas, como a História, a Sociologia, a Economia, etc. Segundo, a autonomização de um espaço específico e especializado no desenvolvimento de investigações em educação revela, necessariamente, transformações profundas em determinada estrutura acadêmica.

Sabendo que as pesquisas que tomam a educação como objeto ou como categoria explicativa para outros fenômenos continuam a ser desenvolvidas em outros tantos domínios, mesmo depois da autonomização da Educação no contexto acadêmico, faz-se mister ratificar a demarcação desta investigação. Não estamos, portanto, a tratar do surgimento da educação como prática social, nem como objeto de reflexão ou mesmo de pesquisa – apesar destes aspectos não estarem de todo desvinculados na materialidade –, estamos a falar do seu estabelecimento enquanto espaço acadêmico específico relativamente autônomo.

Nossa preocupação centra-se nos processos sociais que possibilitaram a constituição de um espaço acadêmico específico da Educação, no interior do campo acadêmico, por meio de movimentos que vão desde a formação de pessoal qualificado, passam pela criação de faculdades e institutos específicos dentro das universidades e chegam à diversificação do seu aparato institucional com a fundação de associações para além das universidades. Todos estes

movimentos foram tomados como pistas para a nossa investigação e, com base no trabalho com o constructo de campo social, nos ocupamos com a construção do objeto durante o desenvolvimento da pesquisa.

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objecto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades (Bourdieu, 2011c, p. 27).

Tomar à análise o espaço acadêmico que tem por missão objetivar o mundo educacional não é tarefa simples, sobretudo porque o cumprimento desta missão não se dá de forma homogênea e as tensões que caracterizam este campo vão desde a sua legitimidade frente aos demais espaços correspondentes às disciplinas clássicas do conhecimento até à diversidade de agentes que o compõem. Nosso objetivo central, em desdobramento de nosso problema já anunciado, consiste em **analisar os processos de autonomização de um espaço específico de desenvolvimento da área disciplinar da Educação no Brasil e em Portugal no contexto do universo acadêmico de cada país, tendo em vista as condições sociais que os possibilitaram**. Elencamos, assim, como objetivos específicos os exercícios de:

- ✓ Compreender os aspectos sócio históricos em torno da criação dos espaços específicos e especializados de investigação no âmbito da Educação no Brasil e em Portugal;
- ✓ Aprender as especificidades dos campos acadêmicos brasileiro e português (seu jogo, os capitais em disputa, seus agentes, etc.), com atenção às áreas do conhecimento ligadas às Ciências da Educação e à Educação;
- ✓ Mapear os espaços da Educação no Brasil e em Portugal na contemporaneidade, buscando observar suas especificidades históricas, sociais, políticas e culturais;
- ✓ Caracterizar os atuais espaços nacionais específicos de desenvolvimento de investigações em Educação (tais como: programas de mestrado e doutoramento, grupos de pesquisa, eventos de socialização de investigações e grupos de trabalho, bem como instrumentos de publicações) nestes dois países;
- ✓ Entender as relações entre a formação do espaço acadêmico estudado e de seus agentes;
- ✓ Entender os processos que contribuíram e contribuem para a consolidação destes espaços acadêmicos.

Tendo isto posto, é preciso salientar, apoiando-nos em Becker (2007), que a história de um lugar acaba por produzir uma configuração social bastante específica. É esta configuração que leva o pensamento científico a um desenvolvimento correspondente no que se refere às problemáticas de pesquisa, aos objetos, às metodologias e às teses construídas. Por isso, tomar Brasil e Portugal à análise em uma mesma investigação, em perspectiva comparada, implica aproximar estes mundos de modo a respeitar suas histórias próprias de desenvolvimento do espaço acadêmico específico da Educação.

Ademais, respondendo à questão que intitula esta apresentação: pensar a Educação como um espaço acadêmico específico possibilita, como vimos nesta breve introdução, a compreensão deste domínio do saber de maneira relacional. Isto significa tomar emprestado à teoria dos campos sociais a capacidade de situar histórica e socialmente um universo particular. Se a pluralidade dos mundos é expressa pelos diversos campos que constituem o mundo social, com sua pluralidade de práticas, de lógicas e de sentidos práticos ajustadas a cada campo (Martins, 2002), as particularidades de um espaço acadêmico específico situado histórica e socialmente comunicam não somente a sua história, mas também a história das instituições, dos agentes envolvidos, do campo acadêmico (ou microcosmo) no qual está posicionado e da sociedade que o compreende.

Do ponto de vista da feitura e da organização do pensamento, os leitores não encontrarão nesta tese uma separação “tradicional” entre referencial teórico e pesquisa empírica. Ao contrário, a organização do texto levou em consideração a dinâmica do processo de investigação, com a sobreposição de tarefas e etapas que lhe é própria, e por isso buscou-se aqui uma conexão, do começo ao fim do trabalho, entre o quadro teórico, a literatura que nos auxilia a pensar o nosso objeto de estudo e os achados da investigação. Deste modo, do primeiro ao último capítulo o leitor deparar-se-á com um diálogo entre a literatura pertinente e os resultados da pesquisa. Isto significa que estes resultados não se encontram dispostos em um único capítulo, eles aparecem desde as primeiras páginas e sua disposição segue uma lógica de encadeamento que visa uma exploração aprofundada do espaço acadêmico da Educação no Brasil e em Portugal.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. Tais capítulos nos oferecem uma perspectiva panorâmica que pode ser sintetizada por meio de três miradas analíticas distintas e complementares entre si, nomeadamente: a) o enfoque sócio histórico, que é a marca do primeiro capítulo, por meio do qual a área da Educação foi tomada à análise com a finalidade de entender o universo de possibilidades de sua autonomização; b) o enfoque institucional, que

é base para o segundo e quarto capítulos – um sobre o caso brasileiro e o outro sobre o caso português –, a partir do qual foi possível mapear o desenvolvimento longitudinal da institucionalização do espaço acadêmico específico da Educação nos dois países; c) o enfoque dos agentes, sustentáculo dos capítulos três e cinco, cumpriu o papel de trazer as trajetórias dos pesquisadores e dos doutorandos à discussão, possibilitando assim uma correlação entre os constructos agente e campo no âmbito da nossa pesquisa.

O primeiro capítulo, denominado *Autonomização como processo de lutas por legitimidade*, cumpre um duplo papel no desenho da tese, a saber: situar a área da Educação no interior dos campos acadêmicos brasileiro e português e compreender as disputas em torno do poder acadêmico e das posições que a própria área e seus agentes passaram a ocupar a partir dos processos de autonomização experimentados nestes dois países. A perspectiva sócio-histórica é utilizada no primeiro momento deste capítulo com vistas a cercar as particularidades das condições sociais que possibilitaram a autonomização desta área em cada realidade investigada. Cabe ainda destacar a importância da revisão de literatura e, especialmente, do mapeamento de trabalhos que se ocuparam da área da Educação no Brasil e das Ciências da Educação em Portugal para este capítulo, visto que o exercício de reconstrução histórica e das lutas em torno da autonomização do espaço acadêmico da Educação somente foi possível por meio do diálogo com pesquisadores que têm objetivado, de alguma forma, estes espaços.

O segundo e o terceiro capítulos, por sua vez, são responsáveis pelo prosseguimento do caso brasileiro. No segundo capítulo buscou-se analisar a adequação da área da Educação ao campo acadêmico brasileiro mais amplo, pois entendemos que foi justamente a partir dos esforços de adequação que se seguiram à autonomização das faculdades de Educação que esta área ratificou seu espaço e sua posição no quesito institucional. As transformações que marcaram a sociedade e a universidade brasileira são correlacionadas à própria trajetória da Educação enquanto espaço relativamente autônomo de formação, investigação e extensão no mundo acadêmico. Um olhar longitudinal serve, neste capítulo, de base para o trabalho com a evolução numérica dos programas de pós-graduação, das associações científicas e dos espaços de produção e disseminação da produção em função do tempo.

No terceiro capítulo há uma continuidade do tratamento do caso brasileiro, mas aqui quem ganha destaque são os agentes que compõem o espaço acadêmico da Educação. A dimensão institucional tratada no segundo capítulo acaba por ser complementada no sentido de contemplar a inseparabilidade entre a história e a estrutura de um campo social e seus agentes. Os docentes/investigadores dos programas de pós-graduação em Educação e os seus

doutorandos constituem os dois grupos aos quais nos dedicamos neste capítulo: as trajetórias individuais são tomadas à análise com base na correlação entre indivíduo e sociedade.

O caso português retorna à cena com os capítulos quatro e cinco. Com um desenho geral muito próximo dos capítulos anteriores, o que temos aqui é um capítulo dedicado ao desenvolvimento institucional das Ciências da Educação em Portugal e um outro preocupado com os agentes que fazem parte deste processo. No quarto capítulo tratamos das estratégias de adaptação ao campo acadêmico português por parte dos que compõem as Ciências da Educação sob um olhar longitudinal. Tornar-se um “novo jogador” no campo acadêmico acarretou esforços do ponto de vista da institucionalização, destes esforços sublinhamos a presença nas instituições de ensino superior, com especial destaque para os cursos de mestrado e doutoramento, além das unidades de investigação e desenvolvimento e da criação de associações científicas específicas e de veículos de disseminação da produção acadêmica da área.

Por fim, o quinto capítulo traduz o trabalho realizado com os agentes portugueses que fazem parte das Ciências da Educação. Um grupo de docentes/investigadores e um grupo de doutorandos da área nos auxiliaram, por meio de suas trajetórias, a compreender os laços entre suas histórias e a própria história de desenvolvimento das Ciências da Educação como espaço acadêmico específico neste país. Este capítulo permitiu entender que os processos de constituição e consolidação do espaço social estudado estão intimamente relacionados com o espaço dos possíveis nos percursos formativos dos professores e doutorandos, posto que é exatamente o grau de autonomia e desenvolvimento das Ciências da Educação que possibilita que esta área seja vislumbrada como horizonte de possibilidades pelos agentes.

Antes de adentrarmos os capítulos supracitados, faz-se mister uma apresentação do desenho metodológico da investigação que dá sentido a esta tese. Dedicamos, pois, um tópico para descrever o percurso metodológico adotado, no qual são expostas as condições de produção da pesquisa, bem como o detalhamento da construção do nosso objeto. O entendimento da investigação como um processo complexo que vai além do planejamento inicial e que se reinventa à medida em que a pesquisa acontece fundamenta nosso olhar sobre as nossas rotas metodológicas.

Condições de produção da investigação: a construção do objeto e o percurso metodológico

(...) pesquisar é construir cartografias para além dos mapas, ir além dos lugares representados pelos croquis, fazer percursos e mapeamentos enquanto se faz a trajetória (Hissa, 2013, p. 45).

Os redesenhos constituem uma marca importante no percurso de uma pesquisa e, neste sentido, a reflexão constante deste permanente repensar do plano, das ações, dos resultados parciais e finais deve assinalar o ofício do pesquisador. Compreender o quão dinâmicos são os processos de planeamento e desenvolvimento do exercício investigativo faz-se mister, uma vez que possibilita a notoriedade do caráter de mutação de uma pesquisa, tal caráter emerge justamente dos movimentos próprios desta prática que confronta ininterruptamente o plano e a realidade social. A discussão que pretendemos realizar neste tópico está assentada nesta compreensão da investigação enquanto um processo repleto de idas e voltas e de ajustes e reajustes. Buscaremos, pois, apresentar as condições de produção da pesquisa que sustentam esta tese por meio do detalhamento de nosso percurso metodológico.

Construir um percurso metodológico implica se colocar uma série de questionamentos ligados à adequação das práticas aos objetivos da investigação, tais como: que abordagem melhor se adequa à maneira escolhida para observar o fenômeno social investigado? Que método pode melhor conduzir a pesquisa? Que técnicas podem se revelar como fundamentais para obtenção daquilo que a pesquisa deseja conhecer? E ainda, sob que prisma analisar os possíveis resultados de uma investigação? Todas estas perguntas são constantes no decorrer do desenvolvimento da pesquisa e não se restringem unicamente ao campo metodológico, elas o transbordam e demonstram em sua formulação uma preocupação relacional de todos os elementos da investigação.

E, partindo do pressuposto de que “(...) a pesquisa é feita de um processo que se aproxima de um cultivar a compreensão” (Hissa, 2013, p. 38), o próprio processo de escrita e reescrita dos aspectos metodológicos desta investigação carrega consigo a marca do exercício compreensivo sobre as ratificações e as mudanças ocorridas neste percurso metodológico: planos são abandonados, novas estratégias surgem, o campo revela necessidades que não estavam contempladas no planeamento inicial, enfim, neste patamar final da investigação, caracterizar a metodologia significa também refletir sobre o seu desenvolvimento. Por isso, há que se destacar a relação estreita entre os exercícios de construção do objeto de pesquisa e a feitura do desenho metodológico. Os recortes teóricos e o trabalho de amadurecimento conceitual foram cruciais para repensar os caminhos mais acertados para este trabalho.

Sob o prisma epistemológico, ressalta-se a relação entre realidade, objeto e investigador. Koppin (1978), ao dialetizar a própria noção de conhecimento, ratifica a importância de atentarmos para o fato de a própria atividade científica estar inserida em uma dada realidade objetiva e, com isso, enriquece o olhar que lançamos para a relação entre sujeito e conhecimento, acrescentando a tal relação a existência histórica e material do objeto a ser conhecido. O objeto existe, pois, para além do sujeito. A figuração social, as relações estabelecidas cotidianamente, os conflitos, bem como a organização da sociedade são exemplos de elementos tomados à análise e recortados em objetos mais específicos que nos reportam a uma determinada realidade material.

Sabe-se que Sociologia da Educação é a área na qual nossa investigação se insere, sendo a perspectiva bourdieusiana predominante na abordagem aqui privilegiada por meio da chamada Sociologia Compreensiva. O enfoque da pesquisa é o mundo acadêmico nos contextos brasileiro e português e os recortes epistemológicos, teóricos e metodológicos nos levaram a interrogar a constituição de um espaço específico de desenvolvimento da área disciplinar da Educação em cada um destes países. Os movimentos mais amplos dos campos científicos no Brasil e em Portugal permitiram, em determinado momento histórico, a gênese de um espaço específico que passou a comportar as faculdades de Educação, seus pesquisadores e estudantes. São exatamente os processos de gênese e posterior consolidação deste espaço que nos interessam e que dão sentido à problemática, aos objetivos e às estratégias metodológicas delineados.

Ao tomar como pressuposto a compreensão de que o tipo de abordagem tomado para a realização de uma investigação revela, pois, uma leitura epistemológica do mundo (Hissa, 2013), a busca por uma abordagem capaz de permitir uma exploração ampla das características próprias da realidade vislumbrada a partir da problemática norteadora deste projeto acabou por revelar uma necessidade dupla. Foi necessário recorrer, em virtude disto, à combinação das abordagens quantitativa e qualitativa, posto que somente a partir da complementaridade entre elas foi possível alcançar o caráter multidimensional do objeto de investigação. O denominado *Mixed Methods* (Creswell, 2012) é o design mais apropriado, portanto, para os objetivos aqui traçados.

E, no que tange à perspectiva analítica, destacamos o olhar comparado como aquele que guiou esta pesquisa. A análise comparada nos permitiu correlacionar questões gerais e particulares dos países estudados, com vistas a compreender as questões que atravessam as duas realidades em questão (Arnove & Torres, 2007). Esta perspectiva tem sentido para a presente

investigação em função de seu potencial para se compreender a heterogeneidade dos casos, ao passo que permite olhar para os sistemas de educação nacionais não como sistemas fechados, mas sim apreender suas particularidades e também suas posições no cenário mundial (Bray, 2002). É a partir da mirada comparada que se ratifica o potencial do exercício de compreensão do outro e de si próprio por meio da correlação entre a realidade brasileira e portuguesa.

Operacionalmente falando, as categorias de comparação que traçamos derivam dos enfoques de análise que apresentamos anteriormente, a saber: categoria sócio histórica, que condensa as condições de autonomização do espaço acadêmico específico da Educação; a categoria institucional, na qual investigamos os esforços de consolidação do ponto de vista das instituições (entram aqui as faculdades, institutos, os cursos de licenciatura, mestrado e doutorado, os grupos de pesquisa e unidades de investigação, as associações, periódicos, o financiamento); e a categoria dos agentes, na qual as trajetórias dos professores e estudantes dos cursos de mestrado e doutorado são tomadas à análise sob prisma relacional com o próprio desenvolvimento do espaço da Educação.

Já no que toca ao prisma da operacionalização da investigação, as estratégias metodológicas que sustentam a presente investigação vão desde a revisão da literatura até à própria análise dos dados. Desse modo, dedicamos este espaço a apresentar cada etapa percorrida.

Revisão de literatura

O primeiro procedimento a ser colocado em prática consistiu na Revisão de literatura. Isto significa que o desenvolvimento desta investigação teve como ponto de partida o levantamento das pesquisas, trabalhos, estudos e discussões já realizadas que tiveram a preocupação de buscar compreender o campo acadêmico brasileiro e português e suas propriedades, com especial atenção para a área da Educação, além de temas correlatos e que tangenciam nosso foco de estudo.

Partiu-se, então, do pressuposto de que a revisão de literatura “(...) é um mapeamento teórico do estado atual de conhecimento sobre o tema” (Castro, 2001, p. 5), o qual auxilia no processo de definição da viabilidade do projeto de pesquisa do ponto de vista teórico e empírico, bem como no entendimento de como o tema encontra-se atualmente explorado. Com base em Luna (1997), a revisão da literatura que empreendemos foi marcada pelos objetivos teóricos, empíricos e históricos. No âmbito teórico, buscamos inserir o problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórica para compreendê-lo; enquanto do ponto de vista empírico, nossa revisão da literatura procurou observar como o problema vem sendo pesquisado sob o prisma

metodológico; e, por fim, no domínio histórico, foram levadas em consideração as transformações históricas de conceitos, categorias e quadros teóricos caros à própria investigação.

Levamos em consideração publicações nacionais e internacionais e selecionamos variados tipos de textos, tais como: artigos e periódicos no todo, capítulos e livros na íntegra, dissertações e teses, além de trabalhos publicados em anais de eventos. As principais bases científicas utilizadas foram: Scielo, Portal de periódicos CAPES, Web of Science, RCAAP, B-On e Google acadêmico. Destacamos, no que tange às buscas de material, dois aspectos: primeiro, foram criados alertas com palavras-chave significativas para a pesquisa em algumas destas bases para o melhor acompanhamento das novas publicações; segundo, este exercício permitiu diversas “descobertas” de outros tantos materiais bibliográficos, isso porque se pode estabelecer aqui uma espécie de analogia com a técnica *Snowball sampling*³, uma vez que as leituras realizadas a partir do material selecionado nos levaram a outros tantos materiais que se mostraram interessantes para a investigação, os quais acabaram por se transformar em leitura complementar *a posteriori* – “leituras sugeriram leituras” (Hissa, 2013, p. 114).

Faz-se mister esclarecer que o exercício de revisar a literatura já existente precisa ter claro seu limite – uma vez que a tarefa de esgotar toda a literatura existente em determinada área é, por definição, irrealizável – e, frente a isto, sua necessidade de critérios. Recortes temporais, de perspectiva e de aproximação com o nosso objeto foram desenhando-se à medida em que a realização da revisão de literatura avançava. Três grandes etapas são capazes de sintetizar os movimentos que realizamos no cumprimento deste exercício de revisão de literatura, nomeadamente: 1) levantamento e seleção das publicações; 2) leitura e fichamento do material selecionado; 3) exercício reflexivo-relacional. Cabe ainda ressaltar que este movimento de recolha e leitura de material estendeu-se até o fim da investigação, bem como da escrita e reescrita desta versão final da tese. Além disso, como esclarecemos na apresentação dos capítulos do trabalho, como não há um capítulo específico para exposição de um estado da arte, os resultados da revisão de literatura encontram-se espalhados por toda a tese.

³ *Snowball sampling* ou “Amostragem Bola de Neve” é uma técnica de amostragem não-probabilística bastante utilizada em pesquisas sociais. A utilização desta técnica prevê que os participantes iniciais de uma investigação indiquem novos participantes e assim sucessivamente, até que seja atingido o objetivo proposto (Baldin & Munhoz, 2011).

Coleta/Produção de dados

Duas frentes de coleta e produção de dados foram colocadas em prática para esta pesquisa: a primeira relativa à coleta de informações e dados já existentes – portanto, secundários – e a segunda ligada à produção propriamente dita de dados inéditos (os dados primários).

A fim de contemplar esta primeira frente, realizamos buscas por elementos que revelassem aspectos relacionados à autonomização, ao desenvolvimento longitudinal e à atual configuração dos campos acadêmicos brasileiro e português no âmbito da Educação enquanto área disciplinar. Os focos das buscas foram definidos com base nas leituras proporcionadas pela revisão de literatura. Foram privilegiados, então, dados amplamente divulgados nos dois países estudados, a saber: condições sócio históricas de surgimento, diversificação e evolução de espaços de construção e difusão de conhecimento da área da Educação; cursos e programas de mestrado e doutoramento; grupos de pesquisa; linhas de investigação; pesquisadores; entre outros aspectos que se mostraram importantes frente às buscas. Estes dados secundários encontram-se disponíveis na internet, nos sites das agências de fomento à investigação e dos próprios programas de mestrado e doutoramento, podem ser oriundos de relatórios ou documentos outros.

Em complementaridade, a segunda frente contemplou a produção de dados por meio do contato direto com os sujeitos desta pesquisa: docentes pesquisadores que fazem parte dos cursos de mestrado e doutorado e doutorandos brasileiros e portugueses ligados à área disciplinar da Educação. Os critérios de seleção destes grupos de sujeitos levaram em consideração as posições dos professores e dos estudantes na estrutura do espaço acadêmico específico da Educação nos dois países: no caso dos docentes, eles possuem uma visão privilegiada do funcionamento deste espaço em função de seus percursos, de suas experiências de formação e profissionais e dos lugares que ocupam hoje no interior do campo; já no caso dos estudantes de doutorado, eles representam uma parcela importante no processo de reprodução e continuidade do espaço em si, suas trajetórias e aspirações inscrevem-se no próprio espaço de possibilidades que a área da Educação oferece.

No que tange ao tipo de amostragem mais adequado a estes dois grupos de participantes da investigação, destacamos: tratou-se, nos dois casos, de amostras não-aleatórias e não-probabilísticas, posto que nos interessavam grupos bem definidos pelo critério de pertencimento à pós-graduação em Educação, e ainda, além de esta etapa com os sujeitos da

pesquisa comporem a parte mais qualitativa do trabalho, não nos interessavam as generalizações dos resultados. No âmbito dos professores pesquisadores, recorreu-se ao contato por e-mail para a solicitação de entrevista. E, com os estudantes, enviamos o questionário online para todos os programas de mestrado e doutorado da área no Brasil e em Portugal solicitando divulgação junto aos alunos. Nos dois casos, o número de entrevistados e de respondentes dependeu da disposição dos sujeitos para participar da pesquisa. Em números, a pesquisa contou com: 22 pesquisadores brasileiros e 10 pesquisadores portugueses entrevistados, além de 455 estudantes do Brasil e 164 estudantes portugueses que responderam ao nosso instrumento online.

Partindo do pressuposto de que “(...) os instrumentos para construção de dados são parte fundamental da dinâmica de uma pesquisa científica” (Souza et al., 2005, p. 133), a entrevista semiestruturada de tipo compreensiva (Kaufmann, 2013) foi selecionada como o instrumento privilegiado para ser realizada com os pesquisadores brasileiros e portugueses. Isto deveu-se à intenção de buscar um tom muito mais próximo de uma conversa entre dois indivíduos, em detrimento de um roteiro administrado de cima para baixo (Kaufmann, 2013). As características desta técnica contemplaram, pois, as necessidades da investigação relativas à compreensão de aspectos como: participação destes pesquisadores na consolidação dos respectivos campos, formação acadêmica destes intelectuais, perspectivas sobre o próprio campo, etc. – o que, empiricamente falando, exigiu uma escuta destes agentes inseridos nos campos acadêmicos em questão.

Com os pesquisadores portugueses todas as entrevistas foram realizadas de forma presencial. Contudo, com os pesquisadores brasileiros não foi possível realizar todas as entrevistas presencialmente, dada não somente a dimensão do país, mas também o fato da exigência da bolsa Erasmus Mundus da permanência em Lisboa por período determinado de tempo. Neste caso, estratégias alternativas foram buscadas e aplicadas, nomeadamente: realizamos entrevistas presenciais (aproveitamos a reunião anual da ANPEd de 2015 e uma viagem à Maceió) e a distância. As entrevistas realizadas a distância se deram em dois formatos, via vídeo conferência e via e-mail. Estas adaptações que ocorreram em função das limitações próprias da pesquisa de terreno nos levaram a refletir acerca da utilização das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento de pesquisas.

Anderson e Kanuka (2003), com sua obra acerca da *e-Research*, demonstram as potencialidades da internet no âmbito das pesquisas, seja no caso dos sujeitos que se preocupam com o comportamento ou com aquilo que acontece na rede, seja para aqueles que a utilizam

como ferramenta para melhorar a eficácia da coleta de dados, da revisão de literatura, ou mesmo da análise de dados e da disseminação do processo de pesquisa. No desenvolvimento da nossa investigação, para além das fases de busca por literatura e por dados e informações secundárias, uso de software de organização e análise, o uso da internet mostrou-se fundamental para a concretização de muitas de nossas entrevistas.

No caso dos questionários online, acreditamos que este tipo de instrumento teria maior alcance nos dois países e possibilitaria acesso e divulgação ampla entre os estudantes, fato que acabou por se confirmar na prática. A ferramenta utilizada foi a plataforma de questionários da Google e foi realizado um pré-teste em cada um dos países antes de enviarmos os questionários finais aos doutorandos. O pré-teste foi aplicado com estudantes de mestrado em Educação e seu objetivo consistiu em averiguar a clareza e adequação do questionário, ao final da ferramenta de pré-teste os respondentes puderam deixar suas opiniões e dar dicas sobre o questionário. No Brasil, o pré-teste foi aplicado a estudantes do curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas e contou com 31 respondentes. Já em Portugal, foram os estudantes do mestrado em Ciências da Educação da Universidade Nova de Lisboa que participaram da nossa fase de pré-teste, tratam-se neste caso de 10 respondentes.

A relação entre quantitativo e qualitativo se materializa, nesta investigação, por meio do movimento complementar entre estas duas frentes. Ambas, quando colocadas à observação, podem nos fornecer um panorama amplo sobre o problema de pesquisa que rege este projeto, panorama este que vai desde as questões mais gerais sobre os campos científicos brasileiro e português até aos elementos mais específicos que nos ajudam a compreender os processos sociais que contribuem para a constituição, consolidação e perpetuação destes campos no âmbito da área disciplinar da Educação.

Organização e tratamentos dos dados

As duas frentes apresentadas anteriormente (dados secundários e dados primários) nos indicam, por suas naturezas, tratamentos diferenciados para estes dois tipos de elementos que formaram o conjunto de dados analisado nesta pesquisa.

Desse modo, os dados oriundos da primeira frente – compostos por um levantamento de informações já existentes – foram compilados e organizados e, quando necessário, passaram por tratamento estatístico. Destacamos, nesta fase, as construções de cadeias longitudinais para a compreensão dos fenômenos de desenvolvimento e ampliação institucional do domínio da Educação no Brasil e das Ciências da Educação em Portugal. Além do tratamento estatístico

propriamente dito, os objetivos dos mestrados e doutorados da área, nos dois países, foram compilados e categorizados com o auxílio do software Nvivo 10.

No que se refere aos dados produzidos pela segunda frente: no caso das entrevistas, a transcrição de todas elas foi o primeiro passo rumo ao tratamento destes dados. A ideia inicial consistia em utilizar o *IBM Via Voice*, um software de reconhecimento da fala, para auxiliar no processo de decodificação e registro de cada entrevista. Porém, as diferenças de qualidade das gravações das entrevistas transformou-se em um empecilho para a utilização desta ferramenta. Utilizamos, em substituição, o Nvivo 10, tanto para as transcrições – uma vez que ele permite transformar e melhorar os áudios –, quanto para o processo de categorização.

E, no caso dos questionários aplicados aos doutorandos, a própria ferramenta online foi utilizada para o trabalho de compilação, organização e construção de gráficos. Restou-nos, neste caso, realizar as correlações mais significativas para as nossas análises.

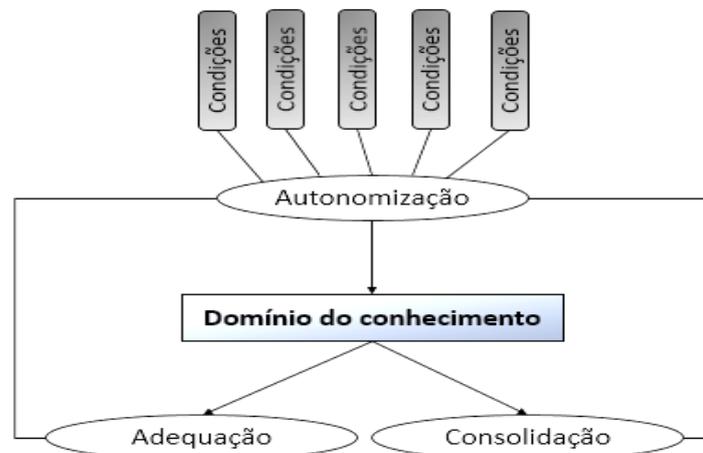
Estratégias para análise dos dados

Naturalmente, as análises procuraram dar respostas à problemática e aos objetivos norteadores da investigação. Por isso, elencamos como estratégias para os exercícios analíticos frente aos dados: descrição, comparação e transformação para os dados quantitativos; e análises de conteúdo para os dados qualitativos.

Mesmo se tratando de abordagens e estratégias diferenciadas, todas elas nos permitiram transformar os dados em aparatos para reflexões sobre o nosso problema. De todo modo, tanto os dados quantitativos, quanto os qualitativos acabaram por oferecer a observação de tendências, diferenças e variações significativas para este processo investigativo.

Além disso, no conjunto analítico mais geral da pesquisa, foi possível realizar uma triangulação dos dados, a qual não estará ligada somente à possível complementaridade entre os diferentes dados, mas, sobretudo, às capacidades explicativas do conjunto dos dados (e não de suas partes isoladas). A estratégia de triangular os diferentes métodos de recolha de informações e dados possui sua importância na possibilidade de fazer tais dados dialogarem na tentativa de compreender o fenômeno estudado. A complexidade de interrogar processos sociais de constituição e consolidação de determinada área acadêmica acaba por exigir múltiplos aspectos e constructos explicativos (Duarte, 2009).

No plano mais geral da análise do nosso objeto de investigação, foi possível sintetizar o modelo analítico que foi sendo construído no decorrer da investigação por meio da figura abaixo:



Este modelo de análise decorre da compreensão de que os processos que levam à autonomização de um campo do saber, que no caso desta tese é expresso pela Educação, no interior da estrutura universitária de um país centra-se na interação entre os polos: a) da autonomização, ou seja, as razões e as condições sócio históricas que possibilitam, em determinado panorama de época (e não em outro), a construção de uma autonomia relativa e o consequente estabelecimento como um espaço acadêmico específico; b) da adequação, que trata dos esforços dos agentes que compõem o novo espaço autonomizado com vistas a “jogar o jogo” acadêmico, aqui entram os esforços pelo reconhecimento institucional, principalmente pela criação de novos cursos e pela reprodução dos quadros; c) e da consolidação, sendo este o polo que expressa o amadurecimento do espaço acadêmico específico, a partir do qual podemos apontar a criação de instituições próprias para além da universidade em si (incluindo associações, grupos, eventos, meios de divulgação, etc.), é aqui neste polo que também podemos falar de uma atuação que ultrapassa a mera adaptação às regras do jogo acadêmico, há espaço, pois, para criação, para continuidades ou rupturas com estas regras.

Dois aspectos merecem ainda destaque. O primeiro é o movimento interativo entre os polos, expresso pelo modelo, o qual significa que há uma interdependência entre eles e que o que estamos a chamar de autonomização alimenta os demais polos, mas é mutuamente retroalimentada por eles. Segundo, há que se realçar o fato de o modelo ter emergido da nossa investigação, ou seja, não se trata da aplicação de um modelo pré-existente e sim da construção

de um modelo de análise ao passo que fomos nos aproximando, interrogando, construindo e analisando o objeto de estudo.

Ademais, tendo em vista a teia de estratégias e recortes que marca o percurso metodológico percorrido, fica evidenciada uma espécie de recusa ao monoteísmo metodológico (Bourdieu, 2011c). As reconstruções dos caminhos a tomar no desenvolvimento da investigação foram responsáveis pelo amadurecimento da compreensão da relação entre objeto, construção e objetivação deste objeto, teoria, método e estratégias.

Capítulo I

Autonomização como processo de lutas por legitimidade

“Esta vida é um hospital onde cada doente está possuído pelo desejo de mudar de leito” (Baudelaire, 2006, p. XLVIII).

Tomar o fazer científico na contemporaneidade como uma prática social permite-nos compreender tanto as relações sociais que estão na sua constituição, bem como aquelas que são construídas a partir da prática em questão (Bourdieu, 2008). Tais relações são, por sua vez, reveladoras de um conjunto de agentes, disposições, posições, instituições e bens culturais que compõem [e são compostos por] o que chamaremos aqui de *campo acadêmico* – este termo refere-se ao uso de um aparato institucional, normalmente assegurado pelo Estado e amplamente reconhecido pela sociedade, que garante a produção e a circulação de produtos acadêmicos (Hey, 2008). Neste sentido, o exercício de objetivar o campo que tem como função social a objetivação do mundo em suas mais diferentes facetas passa, necessariamente, pela compreensão das relações supracitadas e, sobretudo, pela clareza de que tal exercício poderia ser realizado de formas completamente diversas, as quais seriam capazes de fazer emergir retratos também diversos deste espaço social.

Dito isto, faz-se mister ressaltar que a abordagem bourdieusiana marca esta tese e a perspectiva que evoca uma constante luta simbólica como um dos alicerces dos campos sociais é trazida à tona para dialogar com o nosso objeto de investigação. As próprias palavras de Baudelaire, transformadas aqui em epígrafe deste capítulo, demonstram como as posições sociais são importantes para os “doentes”, ou melhor, os agentes que se inserem no jogo social e passam a aspirar “camas” ou posições mais prestigiosas em contextos específicos. A importância das posições dos agentes e dos grupos aos quais eles se filiam ganha importância neste primeiro capítulo, o qual possui como ancoradouro duas necessidades básicas para o início do enfrentamento da nossa questão de pesquisa, a saber: situar a área da Educação no interior dos campos acadêmicos brasileiro e português em perspectiva sócio histórica, de um lado, e compreender sociologicamente, de outro lado, as disputas em torno do poder e das posições que a própria área e seus agentes passaram a ocupar com os processos de autonomização experimentados nestes dois países.

1.1 Poder e forças nas divisões disciplinares no mundo acadêmico

O modo de conceber, conhecer e analisar o mundo por meio do que denominamos ciência deve ser entendido como uma construção histórica de longa duração, marcada por esforços de agentes das mais diversas matrizes do conhecimento. As condições sociais de realização de tais esforços históricos ganham relevância quando nos interessamos por compreender os processos que desembocam no atual quadro de desenvolvimento do conhecimento científico: ramos e correntes da História, da Filosofia e da Sociologia – ligados às ideias, ao conhecimento e à ciência – já nos mostraram os diferentes cenários ao longo dos séculos⁴ [da relação mais direta entre mestre e pupilo à concretização das instituições escolares, científicas e universitárias] que nos permitem hoje falar a partir da institucionalização do conhecimento científico por meio do projeto moderno de universidade.

Para além das tipificações que tratam das matrizes modernas de universidade – temos como exemplos mais destacados na literatura os arquétipos humboldtiano, inglês, francês e norte-americano (sobre este ponto específico consultar Dréze & Debelle, 1983; Pereira, 2009; Thayer, 1996) –, a argumentação que o termo “projeto moderno de universidade” sintetiza diz respeito: às rupturas com a perspectiva eclesiástica; a vinculação entre ciência e universidade, sendo tarefa primordial da segunda o desenvolvimento da primeira; e o estabelecimento das instituições universitárias como elementos propulsores e catalisadores do desenvolvimento moral, científico e tecnológico das nações⁵. Esta contextualização temporal e de projeto de sociabilidade tem sua ancoragem na necessidade de concebermos aqui o lugar de destaque conferido à ciência neste contexto de afastamento do modelo medieval de universidade, ainda bastante preso às influências das esferas religiosas, e de (re) invenção da universidade a partir da industrialização e de uma nova utilidade para esta instituição (Ben-David & Zloczower, 1962). Não somente a instituição é reelaborada, mas também a sua relação com a sociedade,

⁴ A caracterização das diversas áreas que tomam a ciência e o fazer científico como objeto de investigação ultrapassa os limites desta tese, por isso indicamos algumas obras: Kuhn (1971; 2011); Berger e Luckmann (1974); Braunstein (2008).

⁵ Nesse contexto, não se pode deixar de apontar o Positivismo como um dos elementos responsáveis pela ênfase no saber científico como orientador das práticas sociais e, conseqüentemente, pela importância que passa a ser conferida a este tipo de conhecimento. Tendo em vista as críticas que esta corrente de pensamento sofreu, em especial a partir do fim do século XIX, não nos interessa aqui discutir a validade das concepções positivistas – tal exercício já foi largamente realizado, sobre isto consultar Lowy (1998) –, ao contrário, interessa-nos compreender a força do Positivismo no sentido de: 1) garantir um lugar ainda mais privilegiado ao conhecimento científico, visto o poder a ele conferido; 2) enfatizar a relação entre ciência e desenvolvimento social (Comte, 1978); e 3) intensificar as disputas por legitimidade entre as diferentes áreas do conhecimento. Segundo Abbagnano (2007), a romantização da ciência é a principal característica do Positivismo, uma vez que os positivistas acreditam no conhecimento cientificamente comprovado como único guia da vida individual e social do homem: único caminho educacional, moral e religioso.

seu papel social, sua missão: as ciências e, por consequência, também a universidade se tornaram paulatinamente peças importantes dos sistemas culturais das sociedades industrializadas, passaram a ser produtores, validadores e consumidores [neste último caso, como a maioria das demais pessoas] do conhecimento sobre a vida e os ambientes naturais e sociais (Whitley, 2000).

As rupturas na *epistémê* da cultura ocidental, assinaladas por Foucault (2000) – que vão da “similitude” do século XVI, passam pela “representação” a partir do século seguinte e chegam à “interpretação” no século XIX – evidenciam, de um lado, como o conhecimento passa a intermediar a relação entre significante e significado e, de outro, como o homem passa a ser tomado como principal motor do conhecimento (Silva, 2015). O conhecimento científico ocupa lugar privilegiado neste contexto e o reconhecimento social da importância cultural e econômica da ciência não pode ser entendido descolado de importantes mudanças no cenário europeu dos séculos XVIII e XIX que estimularam o interesse e a curiosidade de um público cada vez mais amplo, nomeadamente: a expansão da rede de ensino universitário; a disseminação de academias e sociedades científicas em diversas áreas do conhecimento; e ainda a multiplicação de bibliotecas, museus e jardins botânicos (Rosa, 2012).

O crescimento e o alcance cada vez maiores destas instituições e de seus bens culturais, aliados à deferência que a sociedade de maneira geral passou a conferir aos discursos e aos demais produtos da ciência são elementos que nos auxiliam a compreender os processos que sustentaram a transição do modo de organização medieval (*Corporation*) para a concepção moderna de “comunidade científica” (Renaut, 2012). Deve-se salientar, no entanto, que esta e as demais transições aqui apontadas [sejam do ponto de vista social, político, institucional ou epistemológico] somente podem ser inteiramente percebidas dentro do universo de possibilidades sócio históricas em que se encontram inscritas, o qual é fortemente marcado pela enorme relevância do poder que pode ser conferido pelo saber, ou seja, pelo acúmulo de um tipo específico de capital.

Neste sentido, tratar das relações mais contemporâneas que estruturam e são estruturadas pelo espaço social destinado à ciência passa, necessariamente, pelo discernimento de que a própria ciência é uma construção social que se realiza por meio de ações socialmente orientadas e que possui, em sua história de constituição, lutas entre distintos projetos societários: seria, então, o cenário acadêmico atual um “herdeiro” de tais lutas? A organização universitária contemporânea em faculdades, institutos e demais grupos que lhe são próprios constituem um certo tipo de produto das lutas em torno de diferentes formas de objetivar o

mundo? A legitimidade de cada uma destas esferas é diretamente proporcional ao grau de autonomia que possuem? Estas questões nortearão nossa discussão acerca das disciplinas universitárias e o modo como elas se relacionam entre si.

À epistemologia é conferida a função de estudar as regras, as lógicas, os problemas e as relações com o contexto social da produção de conhecimento (Bolshaw, 2015) e, de Karl Popper a Edgar Morin [passando por nomes como Imre Lakatos, Stephen Toulmin, Thomas Kuhn, Gaston Bachelard, Jeffrey Alexander, etc.], a literatura especializada vem demonstrando a complexidade de objetivar o ofício de investigador. Contudo, para além do anacronismo, das críticas positivas e negativas e das distâncias analíticas entre estes e outros pensadores que enfrentaram a tarefa de compreender o fazer científico, suas contribuições conferiram relevância à necessidade de contextualização sócio histórica e ainda nos permitem olhar para o espaço social da ciência como uma construção social que ultrapassa as polarizações tradicionalmente apontadas pelos estudos epistemológicos – tais como: ciência/metafísica, estrutura/sujeito, macro/micro – e clarifica como tais polarizações, bem como uma série de outros embates, são, afinal, expressões de disputas em torno de legitimidade científica e acadêmica.

No âmbito da atual configuração da produção científica, compreender as lutas que são travadas na constituição e no interior do espaço acadêmico implica atentar para a relação entre os sistemas nacionais de ensino superior e de investigação e as diferentes formas de organizações da produção e difusão do conhecimento. Isso porque as instituições de ensino superior (doravante denominadas de IES) passaram a ocupar um lugar privilegiado no que tange à produção e difusão da razão científica no âmbito da Modernidade (Santos, 2013). Este processo de institucionalização da prática científica não pode ser tomado, evidentemente, de forma homogênea e é preciso destacar que muitos países tornaram tal processo possível com a construção de instituições outras que coexistiram [e ainda coexistem] com as instituições universitárias – como no caso português, onde perduram os politécnicos. A diversidade de experiências de institucionalização do ofício científico, no entanto, guarda um aspecto bastante importante para a compreensão das lógicas das relações que se dão no interior das IES, a saber: a transfiguração das ciências em disciplinas acadêmicas.

Dois aspectos precisam estar claros nesta transfiguração: primeiro, o fato de passarmos a falar de disciplinas acadêmicas não significa que as áreas do conhecimento deixaram de ser ciências, ao contrário, o debate sobre a cientificidade das áreas continua presente e reportamo-nos a elas em grandes blocos, tais como, “ciências naturais” ou “ciências sociais”; segundo, a

institucionalização leva a processos complexos e aparentemente paradoxais de multiplicidade de áreas e novos cursos, de um lado, e especialização crescente, de outro. É, portanto, neste registro que as relações entre as diferentes áreas ganha uma dimensão institucional no âmbito das mais diferentes disputas pelas mais distintas posições e capitais.

Para Stephen Toulmin (1977), o conhecimento científico se divide em disciplinas, as quais são formadas por populações de conceitos com capacidade explicativa e, naturalmente, por populações de cientistas que possuem, por sua vez, uma espécie de ideal explicativo: às disciplinas é delegada a transmissão intelectual por meio das gerações, tarefa marcada pela contínua metamorfose em função de fatores internos e externos que acabam por permitir mudanças conceituais e o avanço da ciência. Um traço evolucionista faz-se evidente na perspectiva deste filósofo britânico, uma vez que concebe que a evolução do conhecimento científico segue um padrão de desenvolvimento por inovação e seleção (Porlán, 1989; Ariza & Harres, 2002) por meio de uma ação perene do espírito crítico, porém, o que sua crítica epistemológica traz de mais significativo para nossa discussão consiste no fato de Toulmin, ao construir suas formulações acerca do universo científico, confere destaque a dois elementos fundamentais, nomeadamente: primeiro, ao processo histórico que acompanha as transformações dos conceitos, das teorias e dos próprios cientistas e, dessa forma, ele leva em consideração a diversidade cultural, moral e de ideias em diferentes épocas; segundo, ao relativismo que marca a diversidade de “sistemas proposicionais localmente soberanos” (Bolshaw, 2015).

Com esta perspectiva já mais inclinada ao reconhecimento das condições históricas de produção e que engloba a diversidade como um fator próprio das diferentes realidades que possibilitam, por sua vez, agendas e hierarquias também distintas, torna-se possível olhar para as disciplinas acadêmicas sem desconectá-las de seus percursos sócio históricos e das particularidades que se apresentam em contextos específicos. Para apreender a forma como as mais variadas ciências, agora compondo espaços ou disciplinas no cenário universitário, relacionam-se umas com as outras faz-se mister colocá-las em interdependência e ter clareza da abordagem conceptual que se pode utilizar para analisar o mundo universitário. Neste sentido, interessa-nos demarcar como as conexões entre as disciplinas e os agentes que a compõem revelam relações de poder em busca de posições mais legítimas e privilegiadas.

Mesmo antes da criação de um espaço institucional específico para “agrupar” as diferentes ciências, as relações entre aqueles que se dedicavam à atividade científica já se davam de maneira relativamente forte, seja do ponto de vista da dependência histórica que umas

áreas estabelecem com outras – por exemplo, é impossível falar de Física enquanto ciência moderna sem situar suas bases filosóficas e suas relações com a Matemática ou com a Mecânica –, seja do ponto de vista das disputas por maior legitimidade. Isso esclarece que os processos de institucionalização do fazer científico não podem ser responsabilizados pela invenção das hierarquias entre as diferentes áreas do conhecimento. O processo de autonomização resultante dos embates em torno do monopólio de operar um discurso sobre o mundo efetiva-se na objetividade do mundo social por meio da criação dessas “realidades absolutamente extraordinárias (não o vemos porque estamos habituados a isso) que são as disciplinas” (Bourdieu, 2008, p. 73). A progressiva institucionalização na universidade de tais universos relativamente autônomos expressa como os conflitos interiores (dentro de determinada disciplina) e exteriores (interdisciplinares e com outros espaços sociais) relacionam-se com a tentativa de impor a existência de novas entidades e das fronteiras que servem como uma espécie de proteção e delimitação (Bourdieu, 2008).

As disciplinas, tomadas em relação umas às outras no contexto universitário, explicitam as disputas ligadas ao estatuto do requisito de admissão explícito ou implícito, ou seja, a competência ou o capital científico incorporado que confere o direito de fazer parte do universo acadêmico, tanto às áreas do conhecimento, quanto aos agentes que a compõem. A admissão, bem como as disputas para ser admitido, constituem o sentido do jogo, a *illusio*, a crença no próprio jogo e também naquilo que está em jogo e, sobretudo, no fato de o jogo valer a pena ser jogado (Bourdieu, 2008, 2011b). Vejamos, pois, como a abordagem selecionada para a feitura deste trabalho nos possibilita compreender tais relações entre as diferentes disciplinas e o modo como as hierarquias entre elas se colocam em nosso cotidiano.

Os termos utilizados para sintetizar o universo acadêmico na contemporaneidade – tais como: mundo, campo, espaço, meio, etc. – tentam agrupar uma série de instituições, relações, ações, agentes e produtos e, por isso, podem acabar por passar uma impressão de unidade simplista para o leitor, contudo, há que se deixar claro que tais termos sintetizam esforços teóricos e epistemológicos no sentido de cercar todas estas instâncias e permitir objetivá-las de modo relacional. Romper com a ideia de unidade é também romper com uma visão romântica da constituição do mundo acadêmico, seja por meio de uma representação romanesca do ofício científico [como a maçã caindo sobre a cabeça de Newton⁶]; ou pela crença meritocrática de

⁶ A anedota da queda da maçã, que aparece com frequência em aulas de Física, foi incorporada à cultura científica contemporânea como uma introdução para tratar dos estudos de Newton sobre a gravitação. “Esse acontecimento teria ocorrido durante a juventude de Isaac Newton (1642-1727). Ele iniciou seus estudos no Trinity College, em Cambridge, em 1661. Quatro anos depois obteve o título de bacharel em artes e permaneceu em Cambridge, para prosseguir seus estudos. No entanto, no outono de 1665 a Grande Praga atingiu a Inglaterra. A Universidade foi

reconhecimento científico exclusivamente em função do capital científico; ou ainda por meio da ideia de comunidade científica como um conjunto coerente de agentes sem conflitos. A noção de campo, neste sentido, permite romper, para além da ruptura com esta ideia de unidade, com a concepção de uma ciência “pura”, totalmente autônoma e que se desenvolve somente segundo a sua lógica interna (Bourdieu, 2008).

Tais rupturas constituem importantes exercícios para a nossa investigação, em especial na medida em que possibilitam um afastamento do que aquilo que denominamos senso comum, geralmente, concebe como Academia: produzir conhecimento acadêmico pode sintetizar a ação social que é delegada aos pesquisadores e que amplas parcelas da sociedade podem tomar como uma tarefa sem grandes esforços de combate, todavia, esta ação não ocorre sem batalhas diárias em torno do poder de arbitrar o que e quem pertence ou não a este espaço específico. Pensar o universo que abarca o fazer científico como um campo, portanto, faz emergir as heterogeneidades que o compõem e que conferem os movimentos próprios deste espaço; pressupõe a necessidade de compreendê-lo como uma construção; aflora interrogações acerca deste espaço e dos demais espaços sociais que coexistem e se relacionam com ele; e são as interrogações, historicamente, as responsáveis pelos empreendimentos de aprofundamento do conhecimento.

O campo universitário, regido por suas lutas próprias, pode ser entendido como qualquer outro campo social, uma vez que se constitui em um espaço de embates para determinar “(...) as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos” (Bourdieu, 2011b, p. 32). Desse modo, a compreensão deste campo em específico requer um esforço mais amplo e relacional que vai da observação do processo de autonomização da esfera cultural até a possibilidade de criação de um mercado de relações de produção e consumo (Ferreira & Britto, 1994) no âmbito da Academia no Brasil e em Portugal. Este campo é um espaço social caracterizado pelos nomes próprios, pelo indivíduo construído (Bourdieu, 2011b). Por isso, deve ser entendido também como um campo de forças, no qual as diferentes espécies de capital, bem como as disposições acadêmicas em jogo legitimam as posições desiguais que os pesquisadores ocupam. A relação, pois, entre agente e estrutura, neste caso, permite-nos

fechada, os alunos se dispersaram e Newton abandonou a cidade, retornando à propriedade rural de Woolsthorpe, onde havia nascido e onde a avó o havia criado. Lá passou quase todo o tempo (18 meses), até a primavera de 1667, quando a peste havia desaparecido e foi possível retornar a Cambridge. Foi nos dois anos maravilhosos, de 1665 a 1667, que Newton iniciou alguns dos trabalhos científicos mais relevantes de sua vida [...] e desenvolveu importantes ideias sobre a gravidade. A anedota sobre a maçã de Newton se refere exatamente ao tempo em que ele passou na fazenda de Woolsthorpe” (Martins, 2006, p. 167). Figura aqui, por sua vez, como exemplo da abordagem que confere ao fazer científico um caráter poético, afastado das lutas que se colocam em sua fabricação.

concluir que “O homo academicus é gerado no campo universitário ao mesmo tempo em que o estrutura, em um dado momento de sua história” (Hey, 2008, p. 101).

Nesse sentido, a noção de poder torna-se cara ao entendimento do funcionamento do campo universitário e, por conseguinte, das disciplinas as quais nos reportamos anteriormente, ou seja, das partes que compõem este espaço social em específico. Compreender que os diferentes espaços (ou disciplinas) estão em relação e, por isso, disputam poder no sentido de legitimar seus discursos em detrimento de outros que, neste caso, não se resumem aos discursos veiculados pelo senso comum, mas sim encontram-se também inseridos dentro do campo universitário mais amplo. A ciência como prática social, a disciplina como uma invenção para condensar a institucionalização da prática científica, as disputas simbólicas e reais por prestígio, financiamento, recursos, etc. e os pesquisadores como agentes que “jogam o jogo” constituem elementos significativos para pensarmos como as hierarquias entre as disciplinas possuem uma historicidade e um sentido no interior do universo acadêmico.

A autonomia relativa que cada área do conhecimento galga e acaba por estabelecer, portanto, é produto do cotidiano de lutas por posição a que estas áreas e seus agentes estão submetidos – e, neste contexto, faz todo sentido falar em “autonomia relativa” porque as disciplinas estão sempre em relação umas com as outras e também com os demais espaços sociais numa espécie de cosmos interligados nos quais as figurações sociais se dão (Elias, 1994). O “olho disciplinar” (Bourdieu, 2008), ou seja, o *nomos* particular, ou ainda, o modo de ver, dividir e construir a realidade de cada disciplina nos concede uma pista para compreender como esta autonomia relativa opera na prática científica, por um lado, e como as tautologias são construídas e hierarquizadas em dois movimentos bastante correlacionados, a saber: as disputas no interior de uma disciplina em torno de validar teorias, paradigmas, metodologias, temas, objetos e nomes próprios; e as disputas entre as diferentes disciplinas no sentido de conquistar autoridade e autorização para dizer como o mundo é e como deve ser estudado. Tais disputas correlacionadas sintetizam o modo como as hierarquias se colocam no cotidiano da investigação universitária. Sobre isso, Bourdieu (2013, p. 35, grifos nossos) afirma:

A hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal afirmada com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria mascarada de uma censura puramente política. A definição dominante das *coisas boas de se dizer* e dos *temas dignos de interesse* é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso.

A disciplina incorporada por seus agentes atua como censura e, de maneira implícita, mas amplamente reconhecida por seus pares, normatiza aquilo que faz sentido e é aceito dentro da comunidade científica – isso não significa que os dominados do ponto de vista do poder acadêmico não lutem com as armas que lhes cabem (tentativa de revolução científica e mudança das normas do jogo e, por consequência, dos paradigmas, temas, etc. que valem a pena serem estudados). Os graus de legitimidade e prestígio são os elementos que operam a construção e consolidação dos limites das definições: as oposições entre o prestigioso e o obscuro, o importante e o descartável, o chic e o vulgar escondem o poder que está na base desse sistema classificatório (Bourdieu, 2013; 2008). Os termos destas oposições relacionam-se diretamente à própria estrutura do campo considerado por meio da distribuição do capital específico e, como esta estrutura é interiorizada pelos agentes, os sistemas de classificação nem sempre são percebidos como tais, o que lhes confere possibilidade de reproduzir as estruturas objetivas do campo (Bourdieu, 2013).

Para além destes conflitos internos que se dão nos universos particulares das disciplinas, a própria relação entre os diferentes domínios do conhecimento não está livre das disputas pelo poder, pela legitimidade e hierarquia de uma área em detrimento de outra. Nesse sentido, o modo como o campo acadêmico vem se organizando desde a secularização da universidade, que apontamos no início desta discussão, é revelador das tensões entre as tradicionais faculdades e as disciplinas tecnológicas, ou entre as ciências já estabelecidas e as novas ciências, entre conhecimento “puro” e conhecimento “prático” (Schwartzman, 1992), ou ainda entre formas divergentes de objetivação e de desenvolvimento do pensamento sobre o mundo.

Do artesanato intelectual à difusão de seus produtos, o universo acadêmico é marcado por relações de poder que dão sentido ao jogo posicional que seus agentes aceitam jogar. Ao retomarmos a ligação entre os sistemas nacionais de ensino superior e a produção e difusão do conhecimento, evidente tornam-se as lutas em torno da autoridade do discurso científico no interior da organização moderna da instituição universitária, a qual confere às disciplinas os espaços de combate. A noção de campo social, aqui especificado no âmbito do campo acadêmico, em conjunto com esta compreensão da divisão do trabalho científico em diferentes espaços ou disciplinas, são elementos teórico-práticos que oportunizam o debate acerca das hierarquias socialmente construídas e historicamente situadas no interior do campo cultural específico onde as universidades se localizam.

As forças díspares entre agentes de uma mesma disciplina e o poder expresso por meio delas permitem-nos falar em posições dominadas e dominantes dentro de um espaço social

(Bourdieu, 2011a) e, neste nexu, posições análogas a estas ganham relevância quando observamos as disciplinas em relação umas com as outras. Perceber a posição de cada uma na hierarquia das disciplinas constitui um exercício essencial para compreender, de um lado, as especificidades e as posições também hierárquicas dos diferentes agentes em determinada área do conhecimento e, de outro, o funcionamento e a estrutura do próprio campo científico mais amplo (Bourdieu, 2011b).

O debate acerca das hierarquias enquanto elemento significativo para pensar as relações entre as áreas do conhecimento no contexto da universidade faz-se mister no exercício de objetivar determinada disciplina, isso porque as forças, as posições, a busca por legitimidade e prestígio inscrevem-se em dois níveis inseparáveis: no nível dos próprios agentes, ou seja, dos pesquisadores e, simultaneamente, no nível das disciplinas em relação umas com as outras. Desse modo, no campo cultural,

Nesse espaço relativamente autônomo, os intelectuais lutam pelo monopólio da produção cultural legítima, de acordo com a posição ocupada no campo por cada ator, individual ou coletivo. A autonomia das elites culturais – escritores, artistas, cientistas –, reconhecida socialmente ou reclamada por estas, é a autonomia do campo, suas instituições, suas regras próprias (Catani, 2011, p. 194-195).

Captar, pois, estes movimentos complexos que compõem os cenários das lutas individuais entre os agentes no interior de uma disciplina, bem como entre os mais diversos domínios do conhecimento, com o intuito de distinguir sócio, histórico, geográfico e academicamente o lugar que a área da Educação ocupou e ocupa atualmente nos cenários brasileiro e português expressa o esforço aqui empreendido. Ademais, debater como as hierarquias são construídas, como fizemos até o momento, constitui uma “antessala” apropriada para adentrar na indagação acerca da emergência da Educação como um espaço acadêmico especializado.

1.2 Autonomia e emergência de uma área disciplinar: a invenção da Educação como campo acadêmico

“Não se encontra o espaço, é sempre necessário construí-lo”
(Bachelard, 1934/1993, p.28).

A noção de campo acadêmico particulariza um universo bastante específico de práticas, ao passo que assinala a perspectiva epistemológica aqui adotada⁷. Ao tomar um espaço social à análise, rompe-se com a fetichização em torno dele e galga-se, dessarte, compreendê-lo conferindo importância às suas determinações e condicionantes sociais (Hey, 2008). Por conseguinte, a associação do campo social em análise às práticas sociais mais amplas permite uma desmistificação das propriedades intrínsecas a este espaço e um entendimento dos próprios processos complexos de construção de tais propriedades baseada em relações e processos sociais que, seguramente, vão além do campo em questão. É nesse contexto que o pensamento de Gaston Bachelard ([1934]1993) revela-se fértil para nossa abordagem, a construção do espaço, reclamada pelo autor, é aqui entendida em dois vieses, nomeadamente: de um lado temos a fabricação do próprio campo enquanto espaço de significação para os agentes que o compõem e para aqueles que, mesmo não fazendo parte, o legitimam enquanto universo importante; e, de outro lado, temos o exercício intelectual de trabalhar com a noção de campo como um constructo, como uma hipótese que, longe de ser provada ou descartada, ganha nesta tese uma dinâmica de construção epistemológica ligada ao objeto investigado.

Esses dois vieses, outrossim, implicam um olhar que ultrapasse a utilização do conceito de campo social como uma formulação pré-fabricada capaz de explicar por si mesmo um fenômeno social. A síntese elaborada por Sergio Miceli (2003) oferece elementos para aprofundar esta questão:

(...) o campo equivale a uma estrutura de trocas sociais, dependente de disposições que fazem operar o sistema simbólico que lhe é inerente, ajustado às regras que o definem e que se impõem aos agentes com a força de um constrangimento lógico e social, ou seja, da ordem de uma experiência vivida e reconhecida pelos agentes como prenhe de sentido e significação conforme os princípios daquele universo de exceção regrada (Miceli, 2003, p. 72-73).

As trocas, as disposições, bem como o próprio sistema simbólico ou as regras, constituem fundamentos que não podem ser tomados sem um lastro sócio histórico capaz de conferir entendimento contextual sobre um campo social específico. A tarefa de construção, portanto, se estende para o investigador que objetiva um campo social, isso porque o

⁷ Neste sentido, evidencia-se a importância das ferramentas teóricas e epistêmicas (seus conceitos e formulações) de Pierre Bourdieu para o desenvolvimento desta investigação. Ressaltamos, ainda, a necessária articulação entre estas ferramentas e as reflexões que vêm sendo empreendidas por pesquisadores outros acerca do tema aqui proposto e também de temas tangenciais (Cândido, 1964; Miceli, 1979; Saint Martin, 1988; Cunha, 1992; Nogueira, 2005, entre muitos outros) que nos ajudaram a amadurecer o olhar lançado sobre o objeto de pesquisa aqui referenciado.

empreendimento de contextualizar um campo social tornado objeto de investigação requer uma (re)construção no sentido de compreender as especificidades sociais, históricas, geográficas e culturais que se colocam nas disputas e distribuição de poder no interior e na relação com os demais campos. Neste sentido, pensar os espaços específicos de desenvolvimento da Educação/Ciências da Educação enquanto área científica nas universidades brasileiras e portuguesas por meio do quadro conceitual em questão significa, de um lado, olhar para estes universos a partir do constructo bourdieusiano de campo social e, de outro, operacionalizá-lo do ponto de vista metodológico.

Antes de adentrar na discussão acerca de cada um desses países, e para arrematar esta discussão sobre a relação entre o aparato epistemológico e os objetivos desta investigação, alguns elementos merecem destaque. Em primeiro plano, é preciso ter clareza de que a objetivação de uma área do conhecimento implica o entendimento de que esta área se encontra alocada em um determinado microcosmo (neste caso, o campo acadêmico de cada país), o qual se relaciona de forma relativamente autônoma com o macrocosmo do qual faz parte. Neste sentido, conhecer, de forma dialética, as relações entre o espaço específico da Educação nestes dois países e o campo acadêmico do qual ele é uma parte e ainda como estes espaços estão dispostos na sociedade constitui um exercício importante para esta tese: estamos a falar, pois, de espaços, posições e suas lógicas em níveis diferentes, do mais geral a um ponto bastante específico dentro da estrutura social. Como segundo elemento que merece realce temos a decisão de investigar as condições sociais de gênese e consolidação do espaço específico da Educação no Brasil e em Portugal. Tal decisão leva em consideração a necessidade de se empreender uma sociologia das condições sociais de produção do objeto de investigação, o que implica ter clareza de que os estudos que vêm sendo publicados até o momento tomam como corpus a produção, as teorias, as tendências e influências, a história ou mesmo os pesquisadores, mas há ainda escassez no que diz respeito à compreensão de movimentos e processos que antecedem estas questões, nomeadamente: o aparecimento de um espaço particular e suas condições sociais de autonomização. Sabe-se que uma das propriedades constituintes de um campo social reside no fato de haver o impensável, aquilo que não se discute, a sua doxa, ou o conjunto do que é admitido como óbvio (Bourdieu, 2003), é exatamente este conjunto que buscaremos perscrutar no âmbito de nosso objeto de pesquisa.

A noção de mercado (Bourdieu, 2011c; Araújo, 2004) é outro desdobramento importante do ponto de vista conceitual, pois reintroduz a discussão sobre o valor de um capital específico nos universos acadêmicos brasileiro e português. As condições sócio históricas,

portanto, de autonomização de um espaço específico para a área da Educação nestes dois países são reveladoras das flutuações e do funcionamento do mercado nestes campos científicos. Este entendimento coloca lado a lado 1) a relação entre um espaço específico constituinte do campo científico e o próprio campo científico em si e 2) o diálogo entre os processos de autonomização e as exigências do mercado acadêmico. Isto nos permite indagar: o que este mercado revela acerca da autonomização dos espaços específicos da área disciplinar da Educação e de seus panoramas de época? Esta e outras questões são possíveis graças aos caminhos teóricos e epistemológicos aqui assinalados e, por sua vez, podem auxiliar na análise sócio histórica da constituição destes espaços específicos, aos quais passamos a nos dedicar mais detidamente a partir dos próximos tópicos.

1.2.1 Educação como espaço acadêmico: transcurso brasileiro

As muitas formas de abordar a história da pesquisa em Educação no Brasil demonstram as dificuldades que os pesquisadores vêm encontrando para determinar marcos cronológicos, bem como maneiras para caracterizar o percurso em questão. Alguns trabalhos já bastante conhecidos demonstram a preocupação dos pesquisadores brasileiros em objetivar a própria pesquisa desenvolvida na área da Educação – tais como: Gouveia (1971), Saviani e Goldberg (1976), Goergen (1985), Warde (1990), Cunha (1991), Campos e Fávero (1994). Guardadas as especificidades de abordagens e os dissensos que estes pesquisadores apresentam quando lidos em relação uns com os outros, dois elementos se destacam a partir dessa objetivação: primeiro, o movimento de autorreflexão que estes trabalhos inauguram no âmbito da área disciplinar da Educação; segundo, um certo consenso no que diz respeito ao padrão da produção científica, o qual nos permite constatar a existência de duas grandes fases, antes e depois da criação dos programas de pós-graduação em Educação.

Sobre o primeiro elemento, há que se reconhecer que tal movimento originou um tipo de trabalho que vem irradiando-se por muitas linhas que compõem a área da educação⁸ e possibilitando um conhecimento cada vez mais aprofundado acerca das condições de produção da própria investigação educacional⁹. No que se refere ao segundo elemento, faz-se mister para

⁸ Para além dos trabalhos pioneiros já citados anteriormente, destacamos alguns estudos que se preocuparam em objetivar áreas específicas da Educação no Brasil: Fiorintini (2002); Gatti (2002); Costa e Silva (2003); Cury (2008); Bittar (2009); Carvalho (2011); Frigotto (2011).

⁹ Importante frisar que o exercício de autorreflexão no âmbito do fazer científico e acadêmico não se encerra no caso aqui estudado. Historicamente falando, é possível observar movimentos de autoanálise em diversos campos

esta tese a discussão pormenorizada em torno das supracitadas fases, isso porque se a literatura aponta para um consenso relativo à criação da pós-graduação como um marco significativo e divisor do padrão de produção na área educacional, o mesmo não se dá quando o tema é justamente a trajetória que marca esta área no período anterior à década de 1960.

Marisa Bittar (2009), ao afirmar que a pesquisa em Educação no Brasil começara com a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, esclarece, pois, que a investigação educacional antecede a criação dos programas de pós-graduação nesta área na metade da década de 1960. Este pressuposto defendido pela autora em questão, e ancorado em análise já clássica de Aparecida Joly Gouveia (1971)¹⁰, constitui, de um lado, salutar referência no sentido de compreender que a pesquisa educacional não possui sua história completamente conectada com a instituição universitária brasileira, porém, por outro lado, revela-se incompleto à medida que limita-se às questões institucionais, ao passo que toma o INEP como marco de sua gênese em detrimento de uma ancestralidade que antecede este período de institucionalização da realização da pesquisa nesta área.

Campos e Fávero (1994) chamam atenção para esta questão ao afirmarem que antes da pós-graduação a investigação educacional era realizada de forma “mais sistemática” em centros de pesquisa ligados ao INEP. E, nesse sentido, estes autores ultrapassam a leitura puramente corporativa uma vez que compreendem que, mesmo antes da formalização de espaços específicos para a realização de investigações em Educação e mesmo na ausência de sistematização, a pesquisa em Educação antecede a própria fundação do INEP. É exatamente sobre a noção processual que ampara o “antes e depois” da institucionalização da investigação educacional no Brasil que nos debruçaremos neste momento.

Luiz Antonio Cunha (1979), mesmo concordando com a periodização proposta por Gouveia (1971), acrescenta dois elementos cruciais ao debate: o primeiro é relacionado com o marco inicial das atividades de investigação educacional e o segundo à implementação dos cursos de pós-graduação – mais tarde trataremos da ruptura provocada pela pós-graduação em Educação, posto que neste momento o primeiro elemento é determinante para o olhar que

do saber científico, tais movimentos ficam claros quando nos deparamos com obras clássicas que trazem à tona reflexões acerca da própria epistemologia da área do conhecimento, do ofício de cientista e também de questões teórico-metodológicas correspondentes a cada área – algumas obras podem exemplificar esta colocação, tais como: Kant (1999); Durkheim (1999); Bloch (2001); Bourdieu; Chamboredon e Passeron (2002). Neste sentido, pode-se afirmar que, à medida que a ciência se desenvolve, ela reflete sobre si própria.

¹⁰ Em linhas gerais, Aparecida Joly Gouveia (1971) apresenta três principais fases na evolução da pesquisa em Educação no Brasil, nomeadamente: primeiro, a fase inaugural com o INEP a partir de 1938; seguida da criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa no interior do próprio INEP, em 1956; e, por fim, o período compreendido entre 1964-1971 já com uma diversificação de financiamento.

estamos a lançar para o transcurso brasileiro. Para Cunha (1979), alguns anos antes da criação do INEP já seria possível registrar a introdução de um serviço de teses no Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, por Anísio Teixeira¹¹, em 1932, como um primeiro esforço no sentido de institucionalização (Goergen, 1985). Além disso, e ainda a reboque do cargo de Anísio Teixeira em Brasília, a curta experiência da criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), pelo decreto municipal nº 5.513 de 1935, também é exemplificativa desse esforço, pois era composta por cinco escolas, dentre as quais estava a Escola de Educação [além de Ciências, Economia e Direito, Filosofia e Instituto de Artes] (Fávero, 2004).

Ferreira (2008) aponta ainda o papel de Lourenço Filho, também no início da década de 1930, na criação do Serviço de Estatística e Arquivo da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo como mais um elemento significativo que antecede e possibilita a criação do INEP anos mais tarde. Tais esforços empreendidos por Anísio Teixeira e Lourenço Filho inscrevem-se em um panorama mais amplo vinculado à concepção de desenvolvimento do país adotada por muitos intelectuais das décadas de 1920, 1930 e 1940, a qual possuía a instituição universitária, bem como a disseminação de ideias de caráter acadêmico como polos fulcrais de materialização de avanços sociais no âmbito educacional. A própria Associação Brasileira de Educação (ABE¹²), fundada em 1924 e primeira organização dos profissionais da área educacional, já desempenhava ações nesta direção por meio de suas conferências e publicações¹³ e, por isso, mas também por seu papel nos rumos da política educacional brasileira, não pode ser deixada de lado nesta leitura arqueológica da pesquisa em Educação no Brasil.

O que une as experiências que antecederam a criação do INEP – seja na ABE, seja no esforço de Anísio Teixeira e de outros intelectuais da época, como Lourenço Filho, Fernando

¹¹ Para um aprofundamento acerca do papel de Anísio Teixeira neste contexto, consultar Leão (1960) e Fávero (2008).

¹² Na própria página eletrônica da ABE, pode-se ler: “A ABE surge na década de 20, um período da história cheio de grandes e graves apreensões, reunindo personalidades ilustres e cultas, com o propósito de avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais. O sentimento comum ao grupo era a recusa da apatia, indiferença e inércia diante dos fatos que estavam ocorrendo, contrários aos legítimos direitos da pessoa humana e pondo em perigo o ideal de uma vida democrática, aspiração de nosso povo ao longo de sua evolução histórica” (Silva, 2009. p. 1).

¹³ O relato da professora Liliana Soares Ferreira (2009) sintetiza a relação entre uma das publicações da ABE, a “Revista do Professor”, e a noção de pesquisa neste momento inicial: “Estas revistas eram enviadas para professores em todo o território brasileiro, contendo as experiências educacionais bem sucedidas, informações sobre autores, artigos. Meu avô, professor muito organizado e metódico, guardava todas, desde a década de 1950. Então, ainda criança, por volta de 1970, eu as lia. Guardo, até hoje, uma cópia de páginas de uma destas revistas, publicada na década de 1950, contendo um projeto sobre petróleo, desenvolvido em Ijuí, por uma professora municipal. Deduzi, então, estar aí o gérmen da pesquisa em educação: quando os professores já não simplesmente reproduzem os fazeres, mas buscam, a partir de sua própria realidade, produzir planejamentos e inovar” (Ferreira, 2009, p. 47).

de Azevedo, etc. – é precisamente o caráter embrionário de união. Estamos a falar de união dos sujeitos que pensavam a Educação em grupos mais ou menos coesos capazes de comungar e debater ideias, investigações e até ideais que dialogavam, ao mesmo tempo, com o âmbito do ensino, bem como com a esfera da política educacional brasileira mais ampla. União esta que, em períodos anteriores, era certamente mais difícil de se concretizar dentro do espaço de possibilidades revelado pelas pesquisas desenvolvidas nas Escolas Normais em funcionamento no país e em trabalhos residuais e esporádicos de intelectuais e políticos de áreas diversas com preocupação em auxiliar o planejamento e o processo educativos (Alvarenga, 1996).

Este movimento que foi da dispersão à união em torno de uma área específica, encontra terreno fértil a partir dos anos de 1930, em meio a mudanças profundas na sociedade brasileira – estamos a falar dos processos sociais que desembocaram numa modernização centralizadora no âmbito do chamado Estado Novo (1937-1945). Entretanto, cabe aqui uma indagação para avançarmos nesta relação entre o contexto político e o desenvolvimento da esfera na qual se encontrava a pesquisa educacional: como a institucionalização da investigação em Educação ganha concretude em meio à ditadura varguista? Em termos gerais, e mesmo com base em um viés especulativo, pareceria correto afirmar que a atividade intelectual não possui espaço significativo de crescimento em um cenário ditatorial, no entanto, no caso brasileiro, a criação do INEP acaba por contestar esta especulação. Compreendamos, pois, as bases tipificadoras da ação estatal neste período, com vistas a apreender os sustentáculos políticos da gênese do INEP e da consequente institucionalização da pesquisa educacional, por meio das palavras de Frederico Lustosa da Costa (2008, p. 843-844):

A ditadura fechou o Congresso Nacional e as assembléias legislativas, suspendeu as garantias constitucionais, destituiu os governadores eleitos, centralizou recursos, aboliu as bandeiras e os hinos estaduais, prendeu e perseguiu adversários e oposicionistas e outorgou uma nova constituição, a dita polaca. A centralização passa a constituir um princípio de organização do Estado brasileiro que se aplica de forma sistemática em todos os setores e níveis de estruturação territorial. Mantendo a política de proteção às matérias-primas exportadas, o governo lançou-se de maneira franca e direta no projeto desenvolvimentista, criando as bases necessárias da industrialização — a infra-estrutura de transporte, a oferta de energia elétrica e a produção de aço, matéria-prima básica para a indústria de bens duráveis. Mais do que isso, assumiu papel estratégico na coordenação de decisões econômicas. Para tanto, teve que aparelhar-se.

As novas formas de intervenção no domínio econômico, na vida social e no espaço político, que visavam superar as estruturas do Estado oligárquico com forte traço

patrimonialista, acabaram por fomentar uma governança com novas morfologia e dinâmica de funcionamento (Lima Júnior, 1998). As iniciativas intervencionistas do Estado Novo em setores distintos da vida nacional, como demonstrou Ianni (1971), não demoram a verificar-se na área da Educação: a criação do INEP¹⁴, em 1938, constitui, portanto, um evento que se insere em uma longa série de medidas que foram sendo tomadas pelo Estado brasileiro com o intento de afirmar-se como ente responsável pela educação diante da sociedade. A Educação, alvo de grandes disputas na década anterior, tornara-se um problema nacional relacionado à formação da nacionalidade brasileira e à própria organização de um Estado moderno e de uma sociedade também moderna. (Ferreira, 2008).

Neste sentido, e retomando a inquietação que apresentamos anteriormente, é possível afirmar que a institucionalização da investigação em Educação, por meio do INEP, constituiu elemento estratégico na atuação do Estado Novo, uma vez que a introdução de órgãos de pesquisa educacional na estrutura burocrática – e também outros órgãos de pesquisas em outras áreas diversas da administração pública – significava dotar esta estrutura de uma instância de produção e difusão de conhecimento científico que pudesse subsidiar a tomada de decisões políticas por parte do governo federal (Mariani, 1982; Ferreira, 2008). A Associação Brasileira de Educação sofria um processo de esvaziamento e enfraquecimento em decorrência da ditadura de Vargas, como muitos outros movimentos sociais, em função do enfraquecimento da sociedade civil, e, em contrapartida, o INEP despontou como principal lócus de realização e disseminação das ideias pedagógicas, de um lado, e elemento de incremento da atuação do Estado no âmbito da Educação, de outro.

A institucionalização da pesquisa educacional, por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, conjugada com o financiamento do governo federal para a realização de tais investigações, operou uma ruptura significativa no *modus operandi* e no lugar social que a pesquisa nesta área vai passar a ocupar na sociedade brasileira. Gouveia (1971), em função desta ruptura, toma o INEP como marco inicial da pesquisa em Educação no Brasil e, ao analisar as oscilações temáticas ao longo do tempo, afirma que este período inaugural foi fundamentado por estudos predominantemente de natureza psicopedagógica¹⁵ – “(...) influência que pode ser explicada pelo próprio pensamento educacional que marcou aquela geração, uma vez que foi

¹⁴ Para maiores informações acerca da história do INEP, na própria página eletrônica do instituto em questão pode-se ter acesso ao trabalho de remonte histórico que foi organizado em torno de sua trajetória: <http://portal.inep.gov.br/institucional-70anos>.

¹⁵ Gouveia (1971) sustenta sua afirmação com base na constatação de que os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituíram as preocupações dominantes neste período.

Anísio Teixeira, seu principal nome, quem trouxe para o Brasil o ideário da Escola Nova, cuja matriz era a Psicologia” (Bittar, 2009, p. 6).

No interior de todas estas transformações, faz-se mister assinalar a importância da construção de um espaço próprio no contexto brasileiro para o desenvolvimento de pesquisas educacionais. Isso porque este espaço específico constituirá condição para a concretização das próximas fases no percurso da pesquisa em Educação: os sustentáculos derivados da importância social, bem como do financiamento federal e da possibilidade de construção de uma identidade dos investigadores com a área transformar-se-ão em elementos-chave da especialização e crescimento da área investigativa da Educação no país.

Ademais, este amplo processo de mudanças [que vai desde a institucionalização, o fomento e desagua na valorização da área de investigação] acabou por permitir que a Educação fosse transformada em um polo bastante atrativo para pesquisadores oriundos de áreas distintas. Esta atração de pessoal para o INEP vai ganhar mais expressividade a partir da segunda metade da década de 1950, quando da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs). O processo de gestação destes centros, no interior do INEP, está diretamente relacionado aos esforços de Anísio Teixeira, que assumiu a direção do instituto em 1952, e necessitava de construir uma estrutura inexistente no país até este momento capaz de conferir maior ênfase ao trabalho de pesquisa na área da Educação. Sua parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) acabou por desencadear pesquisas, discussões e elaborações em torno da criação dos centros em questão, com especial ênfase à superação do isolamento da área da pesquisa educacional, bem como à criação de um novo quadro que fosse além da soberania da Psicologia na primeira fase do INEP.

O depoimento de Darcy Ribeiro¹⁶ (2010) revela aspectos cruciais para compreendermos os esforços de Anísio Teixeira no interior do INEP em relação com o próprio contexto científico da época e à criação do CBPE e dos CRPEs:

Um dos problemas da educação é que é muito difícil atrair gente inteligente para se ocupar com problemas de criança da escola primária, ou do jovem da Escola Normal. Quando Anísio criou o CBPE, seu objetivo era ter um comando fora do Ministério dedicado aos problemas da educação e vinculado à universidade, à intelectualidade e também ao magistério. Foi a tentativa de interessar a intelectualidade brasileira nos problemas da educação, coisa que

¹⁶ Trata-se de entrevista concedida por Darcy Ribeiro, em 1978, a Carla Costa; Maria Clara Mariani; Maria Tereza Lopes; Márcia Bandeira de Mello Leite Ariela; e Tjerk Franken. A transcrição da entrevista foi publicada em 2010 pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas.

não tinha acontecido até então. A intenção era dar à educação o mesmo interesse, o mesmo critério de orientação científica que se dá à medicina, e também fazer com que a universidade, que havia incorporado por causa da tradição francesa a problemática da saúde, incorporasse a problemática da educação. Nas universidades o que havia com relação à educação era uma neblina pedagógica: os cursos de didática, de pedagogia, eram cursos frouxos, não eram nada. A intenção de Anísio era subverter isso. O CBPE deveria estar articulado aos centros regionais que deveriam ter sempre uma grande biblioteca e uma escola experimental que deveriam articular-se com a intelectualidade local, para fazer o encontro dos educadores com os intelectuais e do ministério com a universidade. Pretendia-se promover pesquisas que permitissem fazer um diagnóstico da situação da educação, estudos sociais e culturais, e experimentação educacional para criar modelos de escolas multiplicáveis para quando o Brasil quisesse dar uma saída ao problema da educação, e criar material didático (Ribeiro, 2010, p. 28).

A pesquisa educacional, ao ser tomada de forma relacional com as demais áreas do saber, parecia gozar de um lugar pouco privilegiado no cenário intelectual nacional, mesmo com todos os esforços empreendidos até então. As ambições de Anísio Teixeira são reveladoras, portanto, de um panorama relacional das áreas do conhecimento na estrutura científica e acadêmica do Brasil neste momento histórico, o qual já demonstrava uma construção social das hierarquias entre as diferentes disciplinas – destaca-se o fato da Educação já ser tomada em relação hierárquica mesmo antes de obter expressão no interior das instituições universitárias brasileiras. Nesse sentido, o papel do INEP e do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais no âmbito da constituição inicial de um espaço próprio da Educação ganha relevo.

Durante os anos 1950 e 1960, o CBPE reuniu educadores e cientistas sociais em um projeto ambicioso que tinha como metas prioritárias promover o desenvolvimento de pesquisas sobre educação, com a finalidade de subsidiar as políticas públicas do setor implementadas no Brasil (Xavier, 1999). Baseado na periodização de Gouveia (1971), Guiomar Namó de Mello (1983) ratifica que a segunda fase de desenvolvimento da pesquisa educacional no país encontra sua gênese na criação dos centros brasileiro e regionais e possui como marco a substituição da ênfase nos estudos psicológicos pela preocupação com estudos sociológicos¹⁷. Costa e Silva (2003) apontam alguns dos nomes que foram atraídos pelo CBPE: Gilberto Freyre, Thales de Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Carolina Bori. Sem embargo, vale

¹⁷ Segunço Mello (1983, p. 68), “Passou a fazer parte do universo das pesquisas, principalmente a questão da organização social da escola e das relações entre educação e sociedade de um modo geral, inclusive tomando como objeto os sistemas de ensino dos vários graus em suas articulações com as demandas do desenvolvimento”. Ferreira (2008), por sua vez, apresenta uma descrição mais detalhada dos principais projetos desenvolvidos no âmbito dos centros de pesquisas do INEP neste período.

ressaltar que estes nomes não tinham necessariamente um interesse pela educação como objeto de pesquisa, e acabaram sendo atraídos para o centro em questão pela precariedade de financiamento para suas investigações em suas respectivas áreas de origem.

No intento de mapear as características dos períodos de desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, Bittar (2009) acrescenta duas iniciativas paralelas aos centros de pesquisa do INEP e a esta denominada segunda fase, que exemplificam a ampliação da área de investigação e uma certa diversidade já se desenhando no horizonte da pesquisa educacional no país, nomeadamente: de um lado, as pesquisas desenvolvidas na Universidade de São Paulo (USP) e nas Faculdades de Filosofia do interior do estado de São Paulo, lideradas por Laerte Ramos de Carvalho, cujo grupo de pesquisa articulava-se em torno da cátedra de História e Filosofia da Educação; e, de outro lado, a nascente obra de Paulo Freire, que não se enquadraria no padrão do INEP, tampouco da pós-graduação em Educação que marca o próximo momento da pesquisa educacional. Tais iniciativas expressam as dificuldades no exercício de periodização e já apontam a diversidade de frentes de investigação que comporão a área da Educação mais tarde.

Uma conjuntura desfavorável é responsável pelo enfraquecimento do CBPE e do INEP na década de 1960 – pode-se esboçar tal conjuntura pelas seguintes circunstâncias: uma crise financeira acarretada pela diminuição de verbas destinadas ao CBPE; a derrota dos jovens idealistas sociólogos (liderados por Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, que estabeleceram diálogo com o CBPE), em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); e ainda o golpe militar de 1964. Estes constituíram fatores determinantes para a desarticulação deste Centro, que virou símbolo do impulso que promoveu nas pesquisas educacionais no país.

Apesar da curta existência, há que assinalar que os centros de pesquisas educacionais do INEP fizeram parte de um contexto de estímulo ao desenvolvimento de conhecimento científico e técnico no âmbito da Educação e, nesse sentido, contribuíram, de um lado, para o processo de institucionalização e de composição de um grupo específico de agentes que se preocupavam em pensar os fenômenos educacionais; e, por outro lado, ofereceu interpretações significativas para a realidade educacional brasileira, as quais influenciaram o pensamento pedagógico e as políticas do Estado (Ferreira, 2008).

Mais uma ditadura, desta vez a ditadura militar (que, no Brasil se estabeleceu entre 1964 e 1985), relaciona-se com um período de ruptura importante na história da pesquisa educacional brasileira, período este indicativo do alcance que as ações de agrupamento ou institucionalização da prática da investigação desta área, experienciadas nas décadas anteriores.

Estamos a falar em alcance porque, com esta chave analítica, é possível compreender as relações históricas e de dependência no espaço dos possíveis que a criação dos programas de pós-graduação em Educação, a partir de 1965, estabelece com os CBPE e CRPEs, com o INEP e com as demais experiências que lhe antecederam.

Há razão em repetir a questão, anteriormente colocada para a década de 1930, pois ela ganha sentido mais uma vez nesse contexto da década de 1960: como mais um movimento de institucionalização da investigação em Educação, neste caso com base nos programas de pós-graduação, ganha concretude em meio à ditadura militar? A década de 1960 é marcada pela expansão dos quadros das universidades, com a emergência de grupos de pesquisa e a implementação da pós-graduação sob forma regulamentada em nível nacional (Gatti, 1983), esta configuração, assinalada pela ambiguidade da expansão do ensino superior no contexto ditatorial, denuncia, na verdade, uma “modernização autoritária”, nos termos de Motta (2014). Tal modernização foi responsável: pelo aumento significativo do número de universidades federais (eram 21 antes do golpe de Estado de 1964 e passaram a 33 uma década e meia depois); bem como pela expansão do corpo docente (composto por 15 mil professores em 1968, passou a 38 mil em 1978); e ainda pelo incremento do número de estudantes (passaram de 140 mil em 1964 para 1,4 milhão em 1984¹⁸) (Motta, 2014).

Nesse contexto, evidencia-se como o espaço universitário foi tomado pelo regime militar como uma área estratégica, afinal, exercer controle sobre este espaço significava vigiar mais de perto a comunidade universitária na tentativa de conter um possível avanço do pensamento de esquerda contrário ao regime. “Sob o eufemismo, com tom pejorativo de *limpeza*, o regime prendeu, interrogou, exilou, demitiu, expulsou e torturou professores e estudantes” (Furtado, 2015, p. 722). Estes confrontos mais frontais, no entanto, eram complementados com atitudes moderadas de diálogo e negociações que, segundo Motta (2014), encontravam-se em perfeita sintonia com a tradição conciliatória da cultura política brasileira. Temos, portanto, expansão do ensino universitário e da pesquisa em diversas áreas no polo da conciliação *versus* cerceamento das liberdades e violência no polo do confronto, ambos com vistas ao controle desejado pelos militares ao universo acadêmico.

No âmbito restrito da área da pesquisa educacional, a criação da pós-graduação em Educação, com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1965, insere-

¹⁸ Neste caso, são contabilizados os estudantes tanto das instituições de ensino superior públicas, quanto das instituições privadas.

se no contexto mais geral de expansão do ensino superior no interior do regime militar¹⁹, porém, não se pode compreender a gênese da pós-graduação desta área somente com base nas decisões do Estado sobre as instituições de ensino superior do país. Evidentemente, esta expansão constituiu uma condição bastante relevante para a concretização da pós-graduação nesta área, mas é necessário reconhecer que os esforços e as experiências que antecederam este momento também acabaram por transformarem-se em condições de realização para o aparato institucional, de recursos humanos, de espaços de diálogos e de disseminação da produção, necessário para a institucionalização da pesquisa em Educação nas universidades brasileiras por meio dos programas de pós-graduação.

Sobre esta relação entre o contexto da ditadura militar e a instauração da pós-graduação em Educação no Brasil, vale a pena destacar o depoimento de Dermeval Saviani (2001), fundador do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 1976, que denomina os primeiros anos da pós-graduação nesta área de “anos heróicos” em função das condições precárias para a implementação dos cursos de mestrado e doutorado neste momento, bem como em função da contestação política ao regime militar que caracterizou esse período. Neste sentido, Marisa Bittar (2009) denomina os programas de pós-graduação então criados de “trincheiras de resistência” e lembra a importância das contribuições das ideias de Karl Marx e Antonio Gramsci e também dos *Annales* para os intelectuais da época.

Gouveia (1971) aponta uma terceira fase da pesquisa em Educação no Brasil entre 1964 e 1971, englobando necessariamente a criação dos programas de pós-graduação: segundo a autora, predominaram estudos de natureza econômica, fomentados por órgãos federais e internacionais de financiamento – o que pode ser apontado como uma tendência transnacional neste momento histórico. Mesmo com as discordâncias entre a periodização do desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil (Gouveia, 1971; Cunha, 1979; Bittar, 2009), existe um consenso dentre os pesquisadores acerca do impacto que a pós-graduação causou no percurso de desenvolvimento desta área no contexto brasileiro. Bittar (2009, p. 9) denomina a criação destes programas de “divisor de águas na história da pesquisa em educação brasileira”, uma vez que estes cursos acabaram por levar a pesquisa educacional, que era desenvolvida sobretudo nas instituições que apresentamos anteriormente, para o interior das universidades. De modo geral, pode-se afirmar que este novo movimento de institucionalização pelo qual a investigação educacional passou estimulou um abandono do “pedagogismo” em que

¹⁹ O professor Luiz Antonio Cunha (1991) lembra que o nascimento dos programas de pós-graduação se deu em um momento de expansão da graduação.

se encontrava²⁰, bem como a criação de uma bibliografia de referência (sendo alguns dos autores Luiz Antonio Cunha, Carlos Jamil Cury, Ester Buffa, Paolo Nosella e Dermeval Saviani), oriunda especialmente das primeiras dissertações e teses produzidas nos programas, e ainda trouxe para a pesquisa vieses teóricos como idealismo, economicismo, reprodutivismo, entre outros (Bittar, 2009).

Além disso, a reforma universitária de 1968²¹ foi decisiva para os rumos da pesquisa educacional. A extinção das cátedras²², e, com isso, a possibilidade de uma carreira acadêmica em moldes distintos, tal como o esfacelamento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a conseqüente criação das Faculdades de Educação são elementos determinantes para o início de um processo de autonomia da área da pesquisa educacional (Celeste Filho, 2004). Cunha (1992) apontou a criação dessas faculdades como verdadeira segregação institucional²³ e alguns sociólogos, por exemplo, viam ainda na criação das faculdades de educação uma perda do interesse científico pelo tema (Costa & Silva, 2003) – é, pois, neste contexto que as tensões entre os pesquisadores da área da Educação e os pesquisadores de outras áreas, em especial aquelas que compunham as antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, acirram-se.

Cunha (1979), ao complementar a periodização feita por Gouveia (1971), indica que “teve início no ano de 1971 a quarta fase no desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, caracterizado pelo papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação” (Cunha, 1979, p. 3). Para este autor, a implementação dos programas de pós-graduação em Educação e o conseqüente incremento do volume de pesquisas, a diversificação metodológica e de conteúdo que passou a ser registrada desde então são traços que revelam a proeminência

²⁰ O que não isentou a área de sofrer críticas sobre a qualidade da sua produção (Mello, 1983; Warde, 1990; Cunha, 1991).

²¹ Em um plano analítico mais amplo, as conseqüências da reforma universitária de 1968, com especial destaque para a abertura para o ensino superior privado no Brasil, podem ser aprofundadas no texto de Carlos Benedito Martins (2009).

²² A instituição da cátedra era uma das principais críticas do movimento estudantil e dos jovens professores que lutaram pela reforma em questão. “O catedrático vitalício, com poderes de nomeação ou demissão de auxiliares, era tido como empecilho à organização de uma carreira universitária e passou a simbolizar a rigidez e o anacronismo. O elitismo se refletia no atendimento de parcela mínima da população, sobretudo dos estratos mais privilegiados. O que se pretendia era a extinção da cátedra, com organização departamental dependente de decisões democráticas” (Martins, 2002, p. 5).

²³ Apesar desta crítica de Luiz Antonio Cunha ao desmembramento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, o autor afirmou, em texto anterior, que “A institucionalização da pós-graduação compensou, até certo ponto, os efeitos negativos da reforma universitária da segunda metade dos anos 60, no que diz respeito à fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras: ela impediu o isolamento da antiga seção de Pedagogia das demais, agora separadas em diferentes unidades. Contribuiu, assim, para que a pedagogia/educação, agora faculdade (centro ou departamento) mantivesse algum contacto com a Sociologia, a História, a Ciência Política, a Psicologia e a Economia, pelos professores que incorporou, evitando o forte componente autárquico (para não dizer particularista) que caracteriza os cursos de Pedagogia e da parte didático-pedagógica das licenciaturas” (Cunha, 1991, p. 63).

da pós-graduação, que, por sua vez, contribuiu para o esvaziamento dos antigos órgãos de pesquisa educacional²⁴. Bittar (2009) afasta-se desta organização proposta por Cunha (1979) e aponta para a existência de uma quarta fase somente depois do processo de redemocratização, em 1985, que vai até 2005 com a comemoração de quarenta anos de existência da pós-graduação em Educação no Brasil.

No plano sócio histórico, o exercício de recomposição que realizamos até o momento é marcado por um tratamento historiográfico do desenvolvimento da área de investigação em Educação que teve como foco não recontar toda a história da Educação brasileira, mas sim observar, dentro deste horizonte histórico, quais os eventos, fenômenos e experiências que foram mais significativos e estiveram diretamente relacionados à concretização da construção de um espaço específico dentro da estrutura universitária brasileira para a área da Educação.

Os processos de criação, institucionalização e consolidação que abrangem a pesquisa em Educação envolvem dois aspectos essenciais no caso brasileiro, nomeadamente: primeiro, as pesquisas propriamente educacionais eram desenvolvidas primordialmente fora do contexto universitário até a criação dos programas de pós-graduação em Educação, fato que ocorria de maneira concomitante ao desenvolvimento de pesquisas que possuíam fenômenos educativos tanto como objeto de investigação, quanto como uma categoria explicativa para outros objetos em áreas como a Filosofia, História, a Sociologia, a Economia, etc.; segundo, a autonomização de um espaço específico e especializado no desenvolvimento de investigações em educação no interior da universidade brasileira revela, necessariamente, transformações importantes nesta estrutura acadêmica. Convém ratificar que as pesquisas que tomam a educação como objeto ou mesmo como categoria explicativa para outros fenômenos continuam a ser desenvolvidas em áreas muito diversas mesmo depois da autonomização do espaço específico da Educação que estamos chamando atenção aqui.

As transformações na estrutura acadêmica que estamos chamando atenção podem ser expressas, entre outros, pelos seguintes fatores: criação de faculdades de Educação; fomento destinado ao desenvolvimento de pesquisas nesta área; constituição de um grupo de professores,

²⁴ O predomínio dos programas de pós-graduação em detrimento destes órgãos pode ser observado com o destino que eles tomam nesta década de 1970: “Em 1972, o Inep foi transformado em órgão autônomo, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que objetivava realizar levantamentos da situação educacional do País. Esses levantamentos deveriam subsidiar a reforma do ensino em andamento – mediante a Lei nº 5.692/71 –, bem como ajudar na implantação de cursos de pós-graduação. Um ano depois, os Centros Regionais, que haviam se agregado em parte às universidades ou às secretarias de educação dos Estados, foram extintos. Em 1976, a sede do Inep foi transferida para Brasília. No ano seguinte, o CBPE foi extinto, marcando o fim do modelo idealizado por Anísio Teixeira e que deu ao Inep reconhecimento nacional e internacional” (Inep, 2011, p. 1).

pesquisadores e obras de referência; a possibilidade de reprodução da própria área da Educação, com especial papel da pós-graduação e a capacidade de formar os próprios quadros futuros; e o diálogo com as áreas que antes compunham as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (onde os cursos de formação de professores e o curso de Pedagogia estavam ancorados anteriormente), uma vez que parte dos professores destas antigas faculdades foram compor as recém criadas faculdades de Educação. Tais fatores permitiram, de um lado, uma autonomia relativa para a Educação na estrutura universitária em questão e, de outro, a sua gradativa inserção no “jogo universitário” (Bourdieu & Passeron, 1964/2014). O grau de inserção e a consequente consolidação da área em questão ao longo dos anos posteriores à institucionalização na universidade, pós década de 1960, podem ser expressos por uma análise longitudinal das ações expressas em ampliação dos programas de mestrado e doutorado, fundação de associações regionais e nacionais de pesquisa em Educação, surgimento, consolidação e a diversificação de eventos científicos nesta área, seja em nível local, nacional ou internacional, criação e fortalecimento de periódicos científicos em educação, por exemplos.

Das pesquisas isoladas e residuais dos Cursos Normais, passando pela socialização de conhecimentos para a prática docente e pela luta em torno da escola pública, com a ABE, bem como pelos esforços de nomes como Anísio Teixeira em Brasília e Lourenço Filho em São Paulo, à institucionalização da pesquisa educacional no Ministério da Educação por meio do INEP, do CBPE e dos CRPEs e, posteriormente, na instituição universitária, a trajetória desta área no contexto brasileiro demonstra as condições sociais que possibilitaram a existência de um campo acadêmico em Educação na estrutura universitária brasileira. Tais condições estiveram atreladas principalmente à valorização da Educação como um motor do desenvolvimento do país e, por isso, era necessário também pensar e pesquisar sobre a realidade educacional brasileira. Se mesmo antes da constituição de um campo específico denominado “Educação” nas universidades já assistimos a experiências de pesquisas institucionalizadas (ou não), isso demonstra que esta ideia-força da relação entre educação e desenvolvimento ganhou robustez décadas antes da institucionalização no contexto universitário nos anos 1960.

As fases apontadas por Gouveia (1971) e por Cunha (1979) não podem ser entendidas como momentos estanques na produção sobre Educação no Brasil, uma vez que elas sintetizam momentos de maior sistematização e institucionalização, porém, dependem, necessariamente, das fases menos sistematizadas e com pouca articulação entre os pesquisadores do que viria a se transformar a área da investigação educacional e, mais tarde, o espaço ou campo acadêmico específico da Educação. Frente ao reconhecimento desta ancestralidade sócio histórica entre os

períodos menos e mais sistematizados e institucionalizados, a presente pesquisa toma o momento da institucionalização da área da Educação nas universidades brasileiras, com a criação das Faculdades de Educação e, principalmente, com os programas de pós-graduação, como marco de uma ruptura importante na constituição de um *espaço acadêmico específico*.

Destarte, a transição que a pesquisa educacional sofreu no contexto universitário, de ser somente uma das áreas que compunham as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras para tornar-se uma Faculdade específica, no final da década de 1960, operou um processo de autonomização da área da Educação que nos possibilita objetivá-la como um campo, um espaço dentro da estrutura universitária mais ampla. Do ponto de vista teórico, o próprio uso do conceito de “campo” de Pierre Bourdieu acarreta um esforço no sentido de construção do objeto de pesquisa e, para lidar com os muitos usos deste conceito na literatura mundial – e evitar possíveis confusões para os leitores com termos como “microcosmo”, “macrocosmo”, “subcampo”, etc. (Catani, 2013) –, adotaremos o termo *campo acadêmico*²⁵ para referenciar os espaços objetiva, subjetiva e simbolicamente formados pela estrutura do ensino superior brasileiro e português. E, em complemento, o termo *espaços acadêmicos específicos* foi cunhado aqui para delimitar cada vez melhor o nosso objeto de investigação, bem como para deixar claro de antemão que nos ateremos ao domínio particular da Educação no contexto acadêmico, mesmo compreendendo que se faz pesquisa em educação em tantos outros domínios. Ao utilizarmos este termo, estamos demonstrando a natureza da área aqui elencada para análise, entendida na sua particularidade e nas relações com outros domínios e com o contexto que a cerca. Uma afirmação de Howard Becker (2007, p. 161) exemplifica este exercício: “Deixe que o caso defina o conceito”.

A partir do pressuposto de que nenhuma das propriedades de um campo científico é gerada de forma apriorística, elas possuem valor somente neste universo de referência, nas lutas no interior do espaço acadêmico (Bourdieu, 2003), os contextos brasileiro e português são tomados como expressões *sui generis* que possibilitam, por meio de suas especificidades, compreender dinâmicas mais amplas dos universos acadêmicos destes países.

²⁵ Concordamos com Ana Paula Hey (2008) quando a pesquisadora trabalha com a noção de “campo acadêmico” em detrimento de “campo científico” para se referir ao contexto brasileiro e, ao analisarmos a configuração do cenário português, acreditamos que este termo também possa ser tomado como síntese das práticas institucionalizadas de produção do conhecimento neste país que, nas últimas décadas, também possui a universidade como principal lócus.

1.2.2 (Ciências da) Educação: transcurso português

Pode-se afirmar que Portugal e Brasil comungam a diversidade de experiências de pesquisas em Educação realizadas em diversas faculdades, institutos e áreas do saber que, de algum modo, dificulta o exercício de periodização que envolve a objetivação do desenvolvimento deste espaço acadêmico específico no interior da estrutura universitária destes países. A genealogia do caso português, assim como o caso brasileiro que apresentamos anteriormente, vem sendo pensada por pesquisadores que compõem o próprio campo das Ciências da Educação no país – os quais transformaram-se em referências significativas para esta tese. Falar das chamadas Ciências da Educação em Portugal implica recuar sócio historicamente no tempo, na tentativa de reconstrução do contexto e do universo de possibilidades que nos autoriza a falar desta área como um espaço dotado de especificidades, ao passo que se encontra inserido em um contexto mais amplo no universo acadêmico.

Partindo do pressuposto de que pensar os processos educativos não constitui tarefa propriamente nova na história da humanidade²⁶, interessa-nos aqui determinar as condições sociais de possibilidade da área disciplinar da Educação em Portugal – tal esclarecimento possui razão de ser em um duplo papel que cumpre, a saber: de um lado, reconhece que há produção sobre os processos e fenômenos educativos muito antes de podermos falar na constituição de um campo científico ou campo acadêmico; e, de outro, situa nosso empreendimento analítico no tempo e espaço, mas sobretudo nas rupturas relacionadas com a institucionalização do pensamento acerca da Educação. E, para isto, o século XIX pode ser tomado como estremadura entre modos distintos de conceber a educação: a ligação entre desenvolvimento e educação formal passou da esfera do domínio puramente individual para a esfera do domínio relacional entre indivíduo e coletivo. Dito de outro modo, o desenvolvimento do indivíduo por meio da escolarização passou a ser visto como um duplo ganho, para o próprio sujeito e, de forma concomitante, para a sociedade na qual ele está inserido. Tal ruptura deve-se a fatores múltiplos que vão desde o fortalecimento do Estado enquanto instituição social, aos processos de institucionalização da escolarização, passando necessariamente pela industrialização e modernização das sociedades (Carvalho, 2000; Costa, 2005).

²⁶ Poderíamos, a nível de exemplificação, citar os escritos de Aristóteles acerca da educação ainda na Antiguidade, bem como alguns trabalhos na Modernidade que já aspiravam um espaço reconhecido para a objetivação da educação (como Comenius, Bourdon de la Crosnière, Herbart, etc.) (León, 1983; Costa, 2005).

Sociedades em transformações profundas, dentre as quais a educação dos cidadãos constitui ponto essencial neste decurso, acabam por fomentar o desenvolvimento de esforços de reflexão situacional e propositiva para os problemas educacionais das nações. Nesse sentido,

O que importa reter é que existe uma consagração da escola de massas como projecto de melhoria das sociedades e que esse facto é indissociável da ‘sagração’ de uma ideologia educativa construída e disseminada também por via dos discursos e organizações de tipo científico sobre a educação e que incorpora os princípios da semântica da modernização instituída no século XIX. A tríade ‘pedagogia científica – Estado – escola de massas’ pode, portanto, ser analisada enquanto caso exemplar numa história das relações entre a formação do discurso científico e o desenvolvimento do Estado (Carvalho, 2000, p. 13).

Estas relações são capazes de sintetizar os movimentos de escolarização universal experimentados em boa parte dos países mais industrializados da Europa e do norte da América: segundo os autores Fernandes e Pires (1991) e Costa (2005), no final do século XIX, países como Alemanha, França, Inglaterra, Suíça e os EUA possuíam quase a totalidade de suas populações infantis alfabetizada. Não à toa estes países fazem parte das nações onde emergiu e se desenvolveu a pedagogia experimental na tentativa de objetivar as problemáticas ligadas à educação em decorrência desta expansão dos sistemas educativos. A pretensão de conferir estatuto científico ao estudo da educação torna-se uma tendência a partir dos finais do século XIX e início do século XX e, em função de todo o debate que marcou os séculos XVIII e XIX em torno da ciência, do método e dos parâmetros de cientificidade, foi possível o desenvolvimento de diversas matizes de pensamento neste esforço de atestar reconhecimento científico aos trabalhos ligados à educação.

Por que estas questões nos interessam quando o tema é o desenvolvimento das Ciências da Educação em Portugal, afinal? As transformações sociais e a construção de um projeto assumidamente científico para a área da Educação nos países pioneiros acabaram por conferir importância à área à medida que a objetivação da educação passou a constituir elemento valorizado no âmbito da ação do Estado, bem como no âmbito da construção do conhecimento científico. O caso português, neste contexto, não pode ser compreendido apartado das influências que as experiências precursoras exerceram sobre os demais países europeus e latino americanos, no caso destes últimos a influência dos EUA foi mais latente²⁷. No continente

²⁷ Vale a pena ressaltar que os EUA exerceram influência direta nas políticas de institucionalização da pesquisa em Educação no caso brasileiro que apresentamos anteriormente, isso porque, tanto na década de 1930, quanto em 1960 (anos marcantes no contexto brasileiro) já possuía capacidade explicativa para muitos fenômenos educacionais em função desta atenção à pedagogia experimental ainda no século XIX.

européu, estas diferentes experiências nos processos de cientificação levaram ao desenvolvimento de tradições e tendências que acabaram por conferir sentidos distintos para os estudos educacionais, os quais tornaram-se manifestos por meio da heterogeneidade de termos para se referir à pesquisa educacional – a exemplo de “pedagogia”, “pedagogia experimental”, “pedagogia científica”, “pedagogia geral”, “ciência (s) da educação”, etc.

Os diferentes percursos, tanto nos países supracitados, quanto nos países que mais tardiamente tratarão os estudos sobre a educação de forma sistemática, refletem a diversidade dos processos de cientificação da educação e, com isso, a constituição de formas distintas de abordar os fenômenos educativos (Gonçalves, Azevedo & Alves, 2013), bem como espaços e posições específicos no interior de estrutura de cada país. Com raízes no legado iluminista, e reunindo perspectivas humanistas, idealistas e racionalistas, as tradições alemã e francesa apresentam-se como aquelas que exerceram maior influência sobre os demais países europeus. Distingui-las é um exercício que passa necessariamente pelo reconhecimento da importância do debate acerca da relação entre teoria e prática como nó górdio dos processos de cientificação da objetivação da educação: na tradição alemã, a Pedagogia confere unidade ao conhecimento educacional, o qual agrega prática e conhecimento teórico com destaque para a Filosofia e sua capacidade de normatizar uma unidade disciplinar no domínio da educação, estamos a falar do estudo dos fenômenos educativos que tenciona orientar o seu desenvolvimento prático ao passo que reflete sobre os problemas educacionais por meio dos compromissos ideológicos e filosóficos; já na tradição francesa, apesar da Filosofia também desempenhar papel preponderante, a Pedagogia está relacionada a sistemas políticos e ideológicos, e há, neste caso, uma fragmentação no desenvolvimento concomitante do estudo da educação propriamente dita, de um lado, e a constituição da educação como campo científico, de outro (Gonçalves, Azevedo & Alves, 2013).

Autoras como Estrela (2007), Costa (2005) e Gonçalves, Azevedo e Alves (2013) apontam a influência da tradição francófona em Portugal no âmbito da institucionalização da pesquisa na área educacional e, nesse sentido, a fragmentação operada por esta tradição acaba por marcar a experiência portuguesa no âmbito do desenvolvimento sócio histórico e também no nível da produção da área em questão. Albano Estrela (1999) reconhece as dificuldades acarretadas por esta fragmentação à medida que analisa questões de caráter epistemológico – algumas comuns a várias ciências sociais e outras, no entanto, específicas das Ciências da Educação – relacionadas ao desenvolvimento da área, para este autor há que se reconhecer a complexidade de “(...) distinguir, no campo educativo, os saberes científicos da sua imediata

aplicabilidade, isto é, distinguir o que é da ordem da ciência e o que é da ordem de uma praxeologia maximalizadora da acção”²⁸ (Estrela, 1999, p. 11). Atentemos, a partir de agora, para tal dificuldade por meio de um exercício de reconstrução sócio histórica.

Sob o prisma do exercício de periodização da trajetória de desenvolvimento das Ciências da Educação no caso português, não há consenso na literatura sobre marcos iniciais tampouco sobre períodos rígidos relativamente à caracterização da produção nacional, o que nos permite tipificar os antecedentes significativos para a instituição desta área no cenário universitário português como um espaço específico. Como em outros tantos países, as décadas de desenvolvimento da área de investigação educacional foram acompanhadas de tentativas de refletir sobre os caminhos trilhados em Portugal, alguns trabalhos podem exemplificar o movimento de autorreflexão promovido por pesquisadores portugueses: Nóvoa (1991) concentrou sua atenção nos processos de mudança social que marcam os diferentes focos das ciências da educação; Campos (1993) buscou objetivar a institucionalização das Ciências da Educação no país; Albano Estrela (1999) colocou para a comunidade científica a problematização dos tempo e lugar galgados pelas Ciências da Educação; Estrela (2005, 2007) e Pacheco (2004) se preocuparam em tomar o campo português de produção em ciências da educação à análise; Canário (2005) problematizou o impacto social das ciências da educação; as características da investigação em ciências da educação em Portugal foram problematizadas por Campos (1994) e Costa (2005); os modos de pensar os fenômenos educacionais foram objetos de reflexão de Alves e Azevedo (2010).

Pacheco (2004), ao tentar mapear os tempos e os lugares do campo educacional em Portugal²⁹, assevera que os lugares do campo educacional estão relacionados ao aparelho administrativo do Estado, com especial atenção aos ministérios ligados à educação e à ciência, bem como às instituições de ensino superior e às escolas de ensinos básico e secundário no início do século XX. Tal afirmação acaba por constituir um vestígio importante no que tange à procura da demarcação da institucionalização do campo acadêmico em Ciências da Educação

²⁸ Alguns anos mais tarde, Maria Teresa Estrela (2007) viria a corroborar esta análise, reconhecendo que as Ciências da Educação nasceram sob o signo da ambiguidade, a qual é expressa por binômios como teoria e prática, fenômenos e valores, intenções e práticas, afetividade e racionalidade, etc.

²⁹ Vale a pena apresentar as relações entre os textos de Pacheco (2004), intitulado “Dos tempos e lugares do campo educacional: uma análise dos percursos de investigação em Portugal (1900-2000)” e Estrela (1999), com o título de “O tempo e o lugar das Ciências da Educação”: cinco anos separam os dois textos e eles possuem uma ligação não somente pelo exercício de objetivação da área do conhecimento em questão, mas, sobretudo, pelo diálogo que os dois autores constroem do ponto de vista da produção de materiais acerca do desenvolvimento do campo de investigação educacional português, diálogo este traduzido por um questionamento feito por Albano Estrela – “(...) qual o tempo, qual o lugar das Ciências da Educação em Portugal?” (Estrela, 1999, p. 11) – e na resposta elaborada por José Augusto Pacheco anos mais tarde, a qual acaba por tomar o plural como ponto de partida para mostrar os tempos e lugares deste campo no cenário português.

no contexto português, isso porque as ações do Estado português estão inscritas em um contexto mais amplo ligado à disseminação da ideia da necessária relação entre educação dos cidadãos e desenvolvimento das nações. Portugal, a partir desta ideologia que surgiu e se consolidou nos países industrializados no século anterior, precisou enfrentar a sua questão situacional da educação que, de modo geral, em seu território possuía obstáculos significativos no sentido da democratização e da elevação dos níveis de escolarização. A formação inicial dos professores constituiu uma das preocupações centrais neste contexto e, neste sentido, se transformou também no polo em torno do qual o campo da investigação educacional foi primeiramente construído (Pacheco, 2004).

Não obstante, antes de adentrarmos neste domínio da formação de professores e sua relação com os esforços de institucionalização das Ciências da Educação em Portugal, faz-se mister apontar a existência de trabalhos desenvolvidos no país, datados da segunda metade do século XIX, influenciados pela pedagogia experimental: estamos a falar dos trabalhos de Adolfo Coelho e Faria de Vasconcelos – referenciados por Nóvoa (1987), Fernandes (1993), Gomes (1996) e Costa (2005) – cujo objetivo girava em torno da aferição de métodos para o ensino da leitura e da escrita. Tais tentativas de experimentação no âmbito educacional exprimem exemplos significativos do alcance do debate internacional acerca da cientifização da área da educação e, por outro lado, revelam como as ações estatais do século XX, no âmbito da formação de professores, ocorrem em terreno fértil do ponto de vista de influências vindas de outros países bem como de esforços de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Desse modo, os esforços estatais relacionados à formação inicial dos professores, que estavam diretamente ligados à tentativa de ampliar a escolarização dos portugueses, contribuíram para o reconhecimento da importância da formação docente – reconhecimento este crucial para os processos de institucionalização que desembocaram, nos anos 1970/1980, na autonomização do espaço universitário das Ciências da Educação. Pacheco (2004) aponta para o ano de 1901, com a reorganização do curso de Letras da Universidade de Letras, como marco do início da institucionalização do campo educacional, todavia, em que medida esta reorganização contribuiu para a área da Educação? É preciso compreender esta reforma de 1901 na conjuntura de alterações ocorridas nos liceus portugueses em 1895, as quais apontavam na direção da capacitação do professorado liceal para a nova realidade do ensino secundário, por meio dos esforços de Jaime Moniz, e, dessa forma, as duas reformas estão ligadas, uma vez que uma exigia a realização da outra (Dores, 2008).

No âmbito estrito da reforma de 1901, para além das questões ligadas às mudanças nas áreas de História, Filosofia e Literatura, cabe-nos chamar atenção para a criação de duas cadeiras: a de *Pedagogia do ensino secundário* e de *História da Pedagogia em especial a metodologia do ensino secundário a partir do século XVI*. Para além destas cadeiras, um Curso autônomo de Habilitação para o magistério do Curso Superior de Letras e para o magistério liceal foi instituído – juntamente com outros três cursos autônomos, a saber: Curso Geral, Curso de Bibliotecário-Arquivista e o Curso de Habilitação para a Carreira Diplomática (Dores, 2008). Tais iniciativas podem ser observadas como antecedentes significativos da institucionalização de um domínio científico das Ciências da Educação em Portugal, isso porque, quando levamos em consideração as análises de Canário (2005) ou Usher e Edwards (2007) acerca da relação entre o surgimento e desenvolvimento dos sistemas educativos no cenário dos Estados-Nações no decurso dos séculos XIX e XX e a emergência dos processos de cientificação deste domínio, é possível compreender as supracitadas reformas como esforços do Estado português no sentido de formar quadros de professores necessários à implementação e aperfeiçoamento de seu sistema educativo (Ambrósio, 1992; Alves & Azevedo, 2010).

Neste cenário dos esforços do Estado, conjugados com a necessidade de conhecer a realidade educacional portuguesa, outras iniciativas acabam ganhando importância neste percurso, em especial depois da instauração da República, em 1910. A preocupação neste momento histórico consistia, justamente, em ultrapassar o ineficiente sistema escolar português, altamente defasado comparativamente à maioria dos países europeus, nas palavras do Ministério da Educação de Portugal e Organização dos Estados Iberoamericanos (2003, p. 19), tratava-se de um “atraso endêmico e as elevadas taxas de analfabetismo – cerca de 70% da população (...)”. A promulgação de grandes reformas para os vários graus de ensino marca, pois, os primeiros governos da República portuguesa³⁰ e, com a reflexão sobre o sistema educativo como condição *sine qua non* para a materialização dos textos legais que dão suporte a tais reformas, pode-se afirmar que o campo da educação e do ensino alcançaram importância, vigor e criatividade.

A criação das escolas superiores, das Universidades de Coimbra e de Lisboa, em 1911³¹, deve, portanto, ser apreendida como uma das ações inseridas neste contexto de reformas pelo

³⁰ “De notar, no entanto, durante o período republicano, o carácter disperso e parcelar de grande parte da legislação publicada, frequentemente impossível de pôr em prática devido à instabilidade política e social do país, bem como à sua difícil situação económica” (Ministério da Educação de Portugal & Organização dos Estados Iberoamericanos (2003, p. 20).

³¹ Segundo Alves (2012), o Governo da I República foi marcado, no âmbito do ensino superior, pelo combate ao monopólio universitário de Coimbra e seus métodos dogmáticos. Nesse sentido, a criação de instituições em

qual Portugal passou. Pacheco (2004) relembra que no decreto que institui tais escolas há uma referência explícita de sua ligação com a tentativa de consolidação da “alta cultura pedagógica” no país e, a partir de 1930, a realização de um estágio de dois anos em um liceu selecionado pela administração central seria responsável pela prática pedagógica. Neste ínterim, queremos chamar atenção para dois elementos que também acabaram por contribuir com a institucionalização das Ciências da Educação em Portugal, nomeadamente: as publicações nacionais e a Junta de Educação Nacional.

Carvalho (2000) analisou a *Revista Escolar*, publicada entre os anos de 1922 e 1935, e concluiu, dentre outras questões, que as revistas pedagógicas deste período cumpriram um papel bastante significativo no que tange à difusão e negociação de uma razão pedagógica de tipo científico. Destarte, este tipo de revista era um veículo privilegiado das ideias pedagógicas correntes e uma verdadeira expressão do processo de estabilização, em escala mundial, do modelo da escola de massas, bem como de uma certa diferenciação de uma área de saber disciplinar. As perspectivas dos autores presentes nas publicações periódicas compunham, pois, um processo mais amplo de organização inicial do próprio campo científico disciplinar das Ciências da Educação e, por isso, são estas perspectivas contributos tácitos para a edificação de uma norma específica deste campo nascente – o processo de cientificação do campo educacional passa necessariamente por aqui (Carvalho, 2000; Costa, 2005). A partir do exemplo desta publicação, é possível observar como a questão da educação ganhou notoriedade no país, bem como as experiências que estamos a destacar até o momento representaram avanços do ponto de vista de promover uma produção de materiais próprios da área ainda nas primeiras décadas do século XX.

O segundo elemento apontado anteriormente diz respeito ao papel da Junta de Educação Nacional (JEN), organismo que funcionou entre os anos de 1929 e 1936 de forma integrada ao Ministério da Instrução Pública, cujos objetivos estavam atrelados ao aprimoramento e subsídio das instituições destinadas a trabalhos de investigação e propaganda científica. Nesse sentido, suas funções passavam pela organização e fiscalização de um serviço de atribuição de bolsas de estudo, pela promoção de intercâmbio cultural e científico e ainda pela expansão da cultura portuguesa (Lopes, Nunes & Fitas, 2011; Fitas, 2012). A breve atuação da JEN no contexto português levanta questões interessantes para o debate sobre a efervescência e consolidação do universo científico de maneira mais ampla, ou seja, a área das Ciências da Educação aqui

idades como Lisboa e Porto demonstra uma ruptura importante nas disputas e hierarquias instauradas no interior do ensino superior português.

analisada constituiu uma dentre muitas áreas que enfrentaram processos de gênese ou consolidação de suas atividades científicas e acadêmicas.

Fitas (2012) analisou os relatórios produzidos pela JEN entre 1929 e 1936 e demonstrou a distribuição de bolsas em função das diferentes áreas científicas. A área científica denominada “Pedagogia” obteve cerca de 8,9% do total de bolsas para o estrangeiro durante os sete anos de atuação da Junta, o que corresponde a 27 bolsas, praticamente o mesmo percentual que a Engenharia Agronômica (esta aparece com 28 bolsas)³². A distribuição das bolsas na área científica da Pedagogia ao longo dos anos é a seguinte: 5 bolsas (1929-1930); 7 bolsas (1930-1931); 10 bolsas (1931-1932); 2 bolsas (1932-1933); nenhuma bolsa foi atribuída a esta área no período 1933-1934; 1 bolsa (1934-1935); 2 bolsas (1935-1936) (Fitas, 2012). Um acentuado decréscimo pode ser observado ao longo dos anos na atribuição de bolsas para este domínio, a partir de 1933-1934, o que pode ter ocorrido, primeiro, em função dos cortes orçamentais e, segundo, em decorrência de um certo endurecimento na orientação política dos adeptos do Estado Novo relativamente a alguns possíveis resquícios de ideário republicano e, obviamente, a importância atribuída à componente da formação pedagógica por este ideário exerce um peso neste caso (Fitas, 2012).

A breve experiência no âmbito da Junta de Educação Nacional nos permite trazer à discussão três aspectos relevantes para o campo da investigação educacional, a saber: primeiro, o próprio reconhecimento da Pedagogia como uma área científica, o que a coloca em um patamar, *a priori*, de igualdade com as demais áreas contempladas pelas ações da JEN; segundo, as bolsas atribuídas em âmbitos nacional e estrangeiro, as quais representam condição favorável para a formação de quadros altamente especializados e, conseqüentemente, contribuem para a própria especialização do campo específico das Ciências da Educação (como serão denominadas posteriormente); e, em terceiro plano, os trabalhos produzidos neste contexto já apontam para uma superação da falta de sistematização e para a residual produção acerca dos fenômenos educacionais, o que se deve necessariamente a esta constituição de uma área agora já mais legitimada no contexto dos órgãos competentes pelo desenvolvimento da ciência em Portugal.

As dificuldades de reconhecimento social, por outro lado, não podem ser esquecidas no cenário português. Abelson (1943) revela, em plenos anos 40 do século XX, como nos Estados Unidos da América, mesmo sendo um dos países pioneiros na institucionalização, como

³² Vale a pena destacar as áreas mais privilegiadas na atribuição de bolsas, uma vez que esta disposição indica a distribuição de prestígio e poder na produção do conhecimento neste momento histórico, são elas, respectivamente: Ciências, Letras e Medicina (Fitas, 2012).

demonstramos anteriormente, os esforços para a definição da investigação educacional estavam repletos de dificuldades³³. No caso português, os esforços e avanços que elencamos até o momento não garantiram percurso tranquilo tampouco rápido reconhecimento dos pares da comunidade científica. As próximas fases no desenvolvimento das Ciências da Educação em Portugal devem ser objetivadas a partir dessa luta constante por reconhecimento social e acadêmico que marca as décadas de 1940, 1950 e 1960, os avanços que apontamos até o momento serão colocados em causa em função do contexto político português, uma vez que o Estado Novo representou um atraso nas ciências em geral e nas ciências humanas e sociais em particular (Santos, 1984).

Teresa Estrela (2007), com base em Fernandes e Esteves (1995), toma a década de 1960 como marco para pensar o desenvolvimento da investigação educacional de caráter científico em Portugal. Tal recorte temporal tem sua razão de ser em função da criação de algumas das condições mais significativas para, nas próximas décadas, a universitarização desta área de investigação, tais como: a criação de um Centro de Investigação Pedagógica na Fundação Calouste Gulbenkian; a intensificação de atribuição de bolsas de estudos nesta área para pesquisadores portugueses realizarem sua formação em centros internacionais; a formação, também em centros internacionais, de portugueses expatriados por razões políticas; a institucionalização, na França, de uma área designada “Ciências da Educação”, por influência de pesquisadores como Chateau, Debesse e Mialaret. Além destas questões mais específicas do universo científico, no plano social mais amplo, esta é uma década na qual o desenvolvimento econômico e demográfico português acabaram por aumentar a necessidade de ampliação do alcance da escolarização, bem como a realização de diagnósticos e a proposição de medidas no âmbito educacional.

O movimento de institucionalização francês supracitado influenciou os processos de autonomização da área da investigação educacional e também reflexões acerca da natureza epistemológica desta área em outros sítios, como Reino Unido, EUA, etc. (Smith, 1971; Ruano-Borbalan, 2003; Nisbett, 2005; Estrela, 2007). No caso português, há que se notar um fato significativo nesta relação com a institucionalização universitária nestes países: a partir de 1970, uma primeira geração de portugueses obteve graus acadêmicos em Ciências da Educação ou em Educação em universidades francesas e também norte-americanas (Estrela, 2007).

³³ As diferentes expressões de designação desta área do conhecimento revelam as diferentes tentativas de cientifização, por exemplos: “pedagogia experimental” e “ciência da educação” na Europa até 1940; “science of education” ou “scientific movement in education” nos EUA; “ciências da educação” na França nos finais de 1960 (Not, 1984; Costa, 2005).

Naturalmente, com as experiências que apontamos até o momento, houve iniciativas, investigações e até formação de quadros dentro e fora do país antes da década de 1970, porém, é nesta década que um conjunto de fatores consegue, finalmente, provocar uma ruptura decisiva na estrutura universitária no âmbito da investigação educacional e do espaço que ela passaria a ocupar nesta estrutura. Estes pesquisadores, formados na área específica da Educação em países que estavam na vanguarda da autonomização da área em questão naquele momento histórico, retornaram a Portugal e fizeram parte de um movimento de universitarização da formação e profissionalização de professores, o que fez “(...) surgir com alguma pujança disciplinas ligadas ao campo educacional” (Pacheco, 2004, p. 60).

Tal efervescência no cenário universitário português não pode ser lida de forma apartada de fatores sociais determinantes, como as convulsões estudantis de Maio de 1968 na Europa e nos Estados Unidos (Estrela, 1999), bem como o fim do Estado Novo em Portugal com a Revolução de 25 de Abril de 1974. O primeiro fator permitiu que as estruturas disciplinares, o currículo, a concepção de ciência, a busca pela verdade, as cátedras, as hierarquias, os poderes, enfim, a estrutura das instituições universitárias que vigorara até aquele momento fosse contestada, enquanto o segundo fator representou uma possibilidade renovada de desenvolvimento para as ciências humanas e sociais em Portugal – os dois fatores juntos, e ainda a formação de quadros na área da Educação que apontamos anteriormente, condensam as condições de institucionalização de um espaço específico das Ciências da Educação na universidade portuguesa.

Pacheco (2004), aprofundando seu olhar sobre os tempos investigativos no campo educacional português, divide o século XX em dois momentos principais, a saber: a) 1901-1974, o momento do empirismo; b) 1975-1999, o momento da investigação. Segundo o autor, o momento marcado pelo empirismo não possibilitou formas complexas de investigação, tendo desenvolvido estados incipientes de investigação experimental, com propostas na experiência imediata e concreta dos professores, enquanto o segundo momento já conta com a universitarização da área e possibilidades ampliadas de desenvolvimento.

Albano Estrela (1999) traduz este processo da seguinte maneira:

E bastará folhear as dezenas e dezenas de revistas especializadas nos mais variados campos da Educação, as enciclopédias temáticas, as revisões periódicas do estado da investigação, para nos apercebermos que as Ciências da Educação têm produzido um corpo que começa a ter consistência de saberes, por sistematizados e metodologicamente orientados e submetidos a critérios de validade internos e externos, critérios esses decorrentes dos paradigmas utilizados na sua construção. Ora, essa constituição só foi possível

porque a investigação encontrou o seu principal suporte institucional nas universidades que, no entanto, têm manifestado alguma relutância a abrir-se a áreas e a saberes que originam partilha de financiamentos e de poderes e que poderão vir a pôr em causa – directa ou indirectamente – algumas das suas práticas (...) (Estrela, 1999, p. 10).

Há um consenso na literatura portuguesa acerca da ruptura operada pela institucionalização no interior das universidades portuguesas de uma área específica das Ciências da Educação. Por meio da relação com a Psicologia primeiramente (Estrela, 1999) – depois com a História e a Sociologia³⁴ –, as Ciências da Educação deixam de compor um mosaico no qual as “peças” não tinham muita sistematização, posto que advinham de esforços residuais em décadas anteriores, e passam a buscar coerência interna e externa a partir de sua nova posição nas Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, a partir de 1980³⁵ (Magalhães, 2013).

A constituição de um campo acadêmico específico na área das Ciências da Educação em Portugal é um processo que se relaciona com a efervescência da cientifização da pedagogia em outros países – em função dos processos de industrialização e universalização da educação – e com as próprias demandas e lutas internas no âmbito educacional. Estas relações ganham visibilidade quando observamos as transformações que marcam a passagem dos primeiros trabalhos influenciados pela pedagogia experimental no século XIX para a criação de um espaço relativamente autônomo no interior das instituições universitárias portuguesas, passando pela formação inicial dos professores e as demais demandas enfrentadas pelo Estado português naquele momento histórico.

E, frente a este panorama, assim como no Brasil, as experiências anteriores à institucionalização do espaço específico das Ciências da Educação no campo acadêmico português constituem elementos valiosos do ponto de vista analítico e do exercício de compreensão dos processos sociais que possibilitaram a constituição deste espaço específico que estamos chamando atenção.

³⁴ Canário (2005, p. 25) lembra que “(...) a constituição da educação como uma área científica própria é o resultado, por um lado, da referência a um conjunto de saberes e de práticas profissionais e, por outro lado, da contribuição de disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas (sociologia, psicologia, etc.)”.

³⁵ Sobre esta trajetória dentro das instituições universitárias, Magalhães (2013, p. 1088) esclarece: “Em Portugal, as Ciências Pedagógicas eram leccionadas na formação de Professores desde a década de 30 e, na sequência da Reforma de 1957, foi aventada a possibilidade de criação de um Instituto de Ciências da Educação. Com a Reforma do Curso de Medicina, em 1955, foi criada a disciplina de Psicologia Médica; pelo Decreto nº 12/77, de 20 de Janeiro, foram criados Cursos Superiores de Psicologia, nas Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto. Na sequência do Decreto-lei nº 529/80, de 5 de Novembro, aqueles Cursos Superiores de Psicologia foram convertidos em Faculdades das mesmas Universidades. Assim, entre a criação dos Cursos Superiores de Psicologia (1977) e a criação das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação (1980) decorreu um período de apenas três anos”.

As lutas em torno desta cientificação e também em torno da universitarização do campo educacional não foram encerradas na década de 1980, com a criação das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação. Esta criação marca o ponto de partida de nossa investigação, uma vez que nos autoriza a falar da existência de um espaço acadêmico específico das Ciências da Educação, contudo, a garantia institucional deste espaço não implica a resolução das problemáticas e dilemas que esta área enfrentou e ainda enfrenta.

1.3 Campo acadêmico e legitimidade: o *status* de ciência em debate

Como esclarecemos até o momento, Brasil e Portugal constituem exemplos de como os processos de autonomização de uma área do conhecimento em contexto acadêmico revelam questões de relações internas à própria área, bem como relações externas e referentes ao relacionamento entre *todo* e *parte* (Elias, 1994) no âmbito do espaço social global e de um campo específico. Isso significa que o exercício analítico de lançar um olhar para os casos brasileiro e português de autonomização acadêmica de suas áreas de investigação educacional significa perceber que as condições de possibilidades de constituição desta própria autonomização estão relacionadas com processos sociais mais amplos. Uma perspectiva dialética, neste caso, nos auxilia a compreender que estes mesmos processos sociais mais amplos, conjugados com os processos internos de definição de um campo, acabam por influenciar os rumos que o próprio campo toma e ainda a constituição de um *habitus* próprio.

Observemos a multiplicidade de expressões com ligações semânticas cruzadas que expressam os diferentes projetos de cientificação da educação, com o intuito de vislumbrar a relação entre a denominação, os processos de autonomização e a criação de um *habitus* específico:

(...) “investigação sobre educação”, “investigação em educação”, “investigação para a educação”, “investigação educativa”, “pedagogia”, “investigação pedagógica”, “ciência educacional”, “investigação educacional”, “investigação da educação”, “pedagogia experimental”, “estudos científicos em educação”, “ciência específica da educação”, “investigação experimental em educação”, “estudos educacionais”, “movimento de cientificação da educação”, “pesquisa em educação”, “ciências da educação”, “educiência”, “investigação em ciências da educação”, “ciência da educação”, “ciência pedagógica”, “ciências pedagógicas”, “cientificação da educação”, “pedido sistemático de cientificidade para a educação”, “movimento científico em educação”, “cientificidade dos discursos científicos”, entre outras (Costa, 2005, p. 8-9).

As distinções nas denominações ao redor do mundo expressam os muitos caminhos que a área da Educação tomou em função dos variados contextos sócio culturais nos quais ela se autonomizou. Para além desses caminhos e dos processos sociais que estamos chamando atenção, as denominações também são reveladoras dos “espaços de manobra” nos quais a área pôde se movimentar no jogo científico de cada país. Ao entender as relações que são estabelecidas no âmbito do mundo universitário na analogia com o “jogo” (Bourdieu, 2011b), visível se tornam as batalhas que se dão em torno da imposição de discursos sobre a educação e, em especial, do grau de legitimação destes discursos dentro do contexto mais global entendido como campo acadêmico. A Educação, no Brasil, e as Ciências da Educação, em Portugal, são tomadas aqui, pois, como espaços de produção acadêmica e simbólica – espaços estes inseridos dentro deste campo acadêmico global de cada país em questão – e, frente aos processos específicos de cada país, torna-se possível interrogar a gênese destes espaços, suas propriedades e suas configurações históricas e atuais.

A cientificidade da área educacional não é um tópico novo na discussão acerca da sua epistemologia, sendo possível afirmar que os processos de universitarização foram acompanhados de reflexões realizadas pelos próprios sujeitos que deles fizeram parte. Nesse sentido, questões como especulação, moralidade, método, ideologia, prática, teoria, aplicabilidade, qualidade rondaram os esforços de construção do estatuto científico da área da Educação (Madeira, 2009) – passadas décadas da emergência do campo acadêmico em Educação nos dois países aqui investigados, tais questões ainda fazem parte do rol de críticas dirigidas a esta área. Compor o universo acadêmico como uma disciplina, ou seja, tornar-se um espaço acadêmico específico dentro das instituições de ensino superior não significou, para a Educação no Brasil e para as Ciências da Educação em Portugal, a garantia automática de prestígio frente às demais disciplinas que passaram a coexistir de forma igual do ponto de vista institucional, porém distintas do ponto de vista do poder simbólico que carregam.

Jogar o jogo acadêmico e científico implica, para a “recém-chegada” área, adequar-se às regras que sustentam este ambiente, ao passo que constrói as próprias regras internas de validade. A complexidade deste processo de adequação passa pela relação nem sempre tranquila entre os paradigmas³⁶ dominantes em cada panorama de época (Foucault, 2008) e as

³⁶ “O paradigma é o equivalente de uma linguagem ou de uma cultura: determina as questões que podem ser formuladas e as que são excluídas, o pensável e o impensável; sendo simultaneamente um conhecimento adquirido (*received achievement*) e um ponto de partida, é um guia para a ação futura, um programa de investigações a empreender, mais do que um sistema de regras e normas” (Bourdieu, 2008, p. 29). O paradigma funciona, então, “(...) como uma imagem de fundo, qual uma imagem de um quebra-cabeça, a partir da qual se vê e se compreende aquilo que se pode ver e compreender do mundo” (Veiga-Neto, 2007, p. 40).

demandas e disposições específicas de uma área. O discurso científico constitui-se e dissemina-se sob o vulgo do poder: as áreas, as disciplinas, os objetos, os métodos, os argumentos, os agentes e tudo mais que compõe o jogo científico encontram-se em relações de poder, que determinam as suas posições [a grosso modo podemos falar em posições dominantes e dominadas] no espaço da Academia. A natureza *sui generis* das disposições da área da Educação e o modo como ela se organiza historicamente asseguram o relacionamento intrínseco do espaço das posições e dos espaços dos pontos de vista assumidos por seus agentes (Bourdieu, 2008) – o que ocorre com as demais áreas do conhecimento – e, entre modos de olhar e posições internas, o campo da Educação constrói sua posição e seu coeficiente de poder diante das demais áreas ou espaços que compõem o universo acadêmico.

Quando uma disciplina é colocada em xeque pelas demais áreas que disputam com ela posição e poder no jogo científico, como a Educação, posto que seu caráter científico é frequentemente interrogado, estamos diante do exercício de poder de legitimação ou de deslegitimação. O que está em causa nesta discussão não é propriamente confirmar se a área da Educação constitui uma ciência ou não – tema já amplamente discutido (Goergen, 1985) –, mas, sobretudo, sublinhar como tal debate implica necessariamente uma autoridade conferida a alguns agentes “especiais”, que impreterivelmente ocupam posições dominantes no campo, de classificar o que é e o que não é ciência, o que é, afinal, legítimo de não somente pertencer, institucionalmente, ao contexto universitário, mas também ser digno da alcunha de ciência. Se as áreas do conhecimento se encontram em relações de poder umas com as outras, não é diferente o que acontece no interior das próprias disciplinas, visto que

(...) o campo dos objetos de pesquisas possíveis tende sempre a organizar-se de acordo com duas dimensões independentes, isto é, segundo o grau de legitimidade e segundo o grau de prestígio no interior dos limites da definição. A oposição entre o prestigioso e o obscuro que pode dizer respeito a domínios dos gêneros, objetos e formas (mais ou menos “teóricos” ou “empíricos” de acordo com as taxionomias reinantes), é o produto da aplicação de critérios dominantes que determina graus de excelência no interior do universo das práticas legítimas. A oposição entre os objetos (ou domínios, etc.) ortodoxos e os objetos com pretensão à consagração, que podem ser considerados de vanguarda ou heréticos, conforme se situem ao lado dos defensores da hierarquia estabelecida ou do lado dos que tentam impor uma nova definição dos objetos legítimos, manifesta a polarização que se estabelece em todo campo entre instituições ou agentes que ocupam posições opostas na estrutura da distribuição do capital específico. Isto quer dizer, evidentemente, que os termos dessas oposições são relativos à estrutura do campo considerado, mesmo que o funcionamento de cada campo tenda a fazer com que eles não possam ser percebidos como tais e apareçam a todos aqueles que interiorizarem os sistemas de classificação que reproduzem as estruturas

objetivas do campo como intrínseca, substancial e realmente *importantes, interessantes, vulgares, chiques, obscuros ou prestigiosos* (Bourdieu, 2013, p. 36-37, grifos meus).

Diante destas colocações, mais importante do que compreender que o campo acadêmico é um campo de constantes lutas, como os demais campos sociais, é perceber que as categorias classificatórias [*importantes, interessantes, vulgares, chiques, obscuros ou prestigiosos*] não são pré-formatadas, ao contrário, elas forjam-se e ganham sentido somente no interior do campo, em função das condições materiais que determinam, nas relações entre os agentes, entre as disciplinas, entre os objetos, etc., os lugares que cada um vai ocupar. Goergen (1985) problematiza o lugar ocupado pela área da Educação frente às demais áreas e, ao se perguntar se o fato de a “ciência da educação” – nas suas palavras – ainda não ter conseguido demarcar muito bem os seus limites e especificidades em termos de método e conteúdo e, por isso, sempre estar amparada ora num ora noutra ciência vizinha, é o motivo pelo qual as ciências estabelecidas insistem em lhe negar reconhecimento, acaba por nos demonstrar como as classificações acerca da área da investigação educacional devem-se à sua história. A negação de reconhecimento exercida pelas demais ciências tão somente pode ser compreendida dentro do quadro de autonomização da Educação ou das Ciências da Educação e de suas condições sociais³⁷.

Ademais, como vimos nos tópicos anteriores deste capítulo, as condições sociais de possibilidade de constituição de espaços acadêmicos específicos ligados à educação envolvem, tanto no Brasil, quanto em Portugal – entre outros elementos objetivos e historicamente situados – uma ruptura no âmbito da importância social atribuída à educação sob forma de escolarização e sua relação com o desenvolvimento individual e coletivo da nação. A investigação, portanto, sobre um objeto de relevância social, em especial para as políticas públicas no contexto do fortalecimento do Estado³⁸, ao passo que ganhou relativa autonomia no contexto universitário, travou suas próprias batalhas no interior do espaço acadêmico mais amplo, especialmente

³⁷ No caso português, Estrela (1999) aponta como as exigências de formação foram avassaladoras no início da institucionalização universitária das Ciências da Educação em Portugal, o que acabou por influenciar decisivamente nos processos de fixação e organização da própria área. Lidar com estas exigências, de um lado, e lutar por um lugar dentro da estrutura científica do país, de outro, não constitui tarefa fácil.

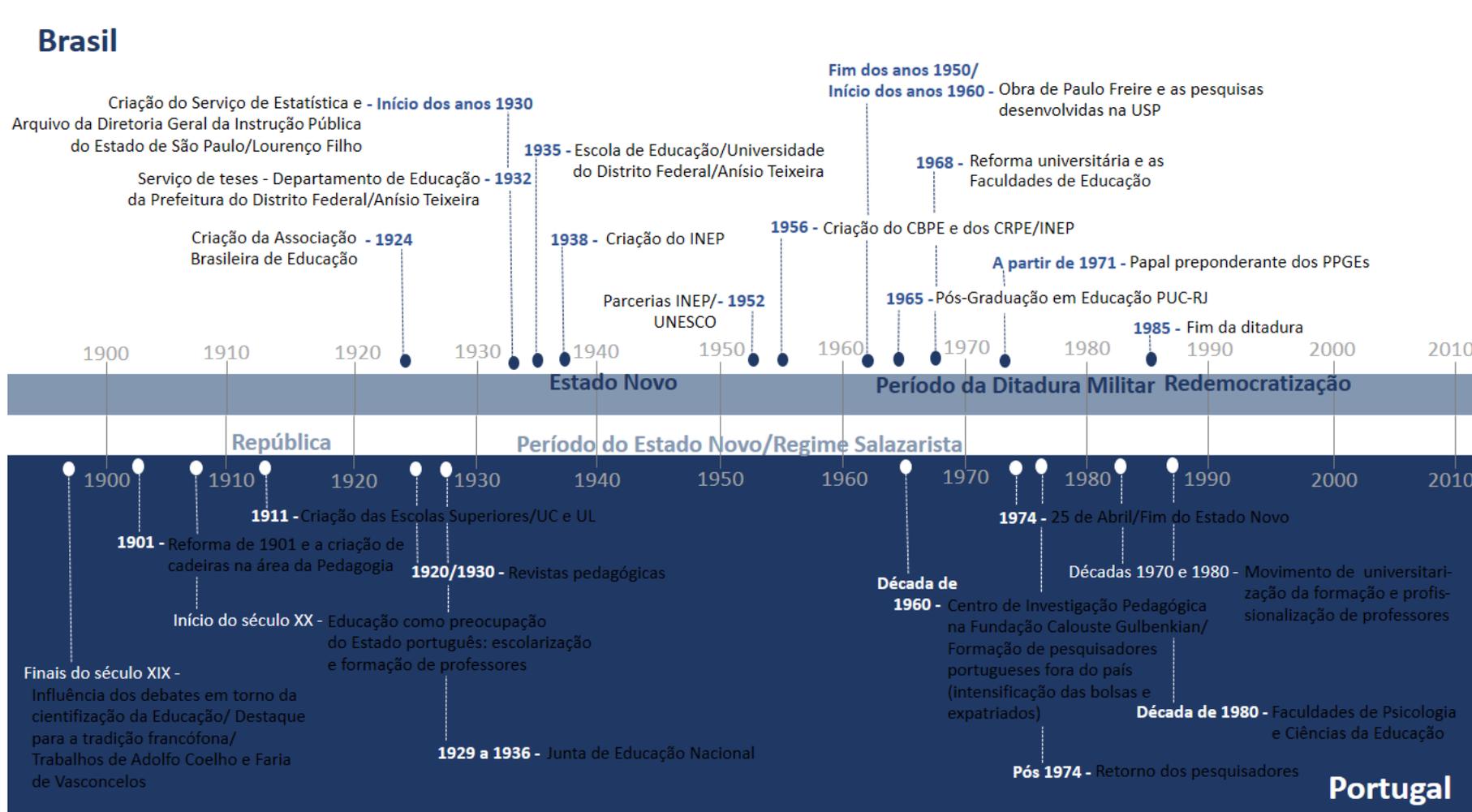
³⁸ Essa *mentalidade de governo*, baseada em respostas racionalizadas aos fenômenos que dizem respeito às suas populações, por meio de intervenções coerentes, foi aquilo que Michel Foucault (2001) denominou de *biopolítica*. Neste caso, a arte de governar expressa-se na criação e organização de um conjunto de aparelhos específicos de governo (correspondentes à segurança, sistema penal, sistema escolar, etc.), os quais necessitam do desenvolvimento de uma série de conhecimentos complexos (as próprias ciências sociais, a economia política e a aritmética política são exemplos) (Foucault, 1991). Como há uma influência desta atuação estatal racionalizada sobre o campo da investigação, Nóvoa (1998) argumenta que a própria prática científica, neste contexto, acaba por ser portadora de novas formas de *governamentalidade*.

quando tomadas em relação com as ciências já estabelecidas. Para Pacheco (2004), as ciências da educação têm sido reconhecidas como domínio de conhecimento “(...) mais por aspectos institucionais, numa resposta à necessidade de formar educadores e professores, do que por uma lógica epistemológica, transformando-se numa comunidade ainda relativamente frágil e estigmatizada pelo ‘eduquês’ nos mídia” (Pacheco, 2004, p. 61).

Os dois países aqui investigados apresentam uma trajetória complexa e que, num primeiro momento, aliaram suas produções ao contexto internacional, quase que com reprodução dos temas, teorias e conceitos desenvolvidos em outros países (Estrela, 2007). A compreensão, portanto, da evolução da identidade da investigação educacional enquanto espaço acadêmico específico oportuniza um olhar aprofundado sobre as relações de poder e as lutas que marcam esta área em relação às demais áreas do conhecimento. Para Schwartzman (1986), a pesquisa universitária constitui um patrimônio cultural, social e econômico, esta tese buscou, afinal, interrogar como este tipo de patrimônio é construído, por meio da sinuosidade da área da Educação.

As sinuosidades de cada caso aqui estudado, brasileiro e português, podem ser traduzidas por meio da Figura 1, a qual tem por finalidade propiciar uma leitura comparada dos caminhos percorridos por estes países no que tange à institucionalização da pesquisa em Educação no universo acadêmico. Em síntese, temos os seguintes marcos que tornaram possível a autonomização da qual tratamos neste capítulo:

Figura 1 – Marcos dos processos de autonomização do espaço acadêmico específico da Educação no Brasil e em Portugal/Linha do tempo



Fonte: A autora (2017).

Capítulo II

Novo jogador no jogo acadêmico brasileiro: dimensão institucional

“(…) a ciência deve saber que não faz mais que registrar, sob a forma de leis tendenciais, a lógica que é característica de *um certo jogo, num certo momento*, e que joga a favor dos que, dominando o jogo, estão em condições de definir de facto ou de direito as regras do jogo” (Bourdieu, 2003, p. 50, grifos do autor).

Os processos sócio históricos que discutimos até o momento nesta tese nos auxiliam a compreender os panoramas brasileiro e português de desenvolvimento preambular da Educação enquanto espaço acadêmico específico. A partir dos múltiplos elementos que apresentamos no capítulo anterior, evidente ficou que a autonomização da área em questão no contexto das instituições de ensino superior, seja no Brasil, seja em Portugal, não pode ser analisada em si mesma, de forma apartada de todo o amplo contexto social que a possibilitou. Tomamos, então, de empréstimo de Bourdieu (2003), por meio da epígrafe que abre este segundo capítulo, a reflexão acerca do jogo acadêmico que ganha forma nas relações entre as pessoas que compõem o campo universitário e também nas relações entre as diferentes áreas do conhecimento: a definição das regras do jogo torna-se componente importante quando estamos a analisar a entrada de um “novo jogador”.

A constituição do espaço acadêmico específico da Educação, no caso brasileiro, ocorreu em meio a muitas transformações na própria estrutura do ensino superior neste país na década de 1960. Com base nesta compreensão, o presente capítulo tem como fundamento a análise da adequação da área da Educação a este espaço mais amplo do campo acadêmico do Brasil, as metamorfoses que marcam a sociedade brasileira e as universidades acabam por marcar também a própria trajetória da Educação enquanto espaço relativamente autônomo de formação, investigação e extensão. Desta forma, a modernização contraditória deste nível de ensino (Martins, 2009) – com a criação da pós-graduação e a expansão do sistema público federal de ensino superior brasileiro (Souza, 2008), de um lado, e a expansão do setor privado, de outro – acabou por afetar todas as áreas do conhecimento. E, no caso da Educação, como a área estava dando seus primeiros passos enquanto espaço particular, as contradições do próprio campo acadêmico mais geral aliaram-se às contradições de um espaço marcado pela pluralidade, na qual as identidades são múltiplas e os sentidos de unidade e coesão eram ainda mais complexos neste momento histórico.

Sabendo que o ofício de investigar requer, em seu processo, a paulatina atividade de cercar e recortar cada vez mais o objeto de estudo, buscaremos, nos próximos tópicos, demonstrar como a área da Educação, a partir de sua autonomização, atuou para entrar cada vez mais no jogo acadêmico brasileiro. O desenvolvimento, o aprofundamento da institucionalização, a criação e expansão de cursos de mestrado e doutorado, bem como a constituição de fóruns, eventos científicos, associações e periódicos são expressões, dentre muitas outras, de como as condutas dos agentes que compõem o espaço acadêmico específico da Educação foram orientadas para o cumprimento do *métier* acadêmico e científico do campo universitário brasileiro. Tais expressões ganham atenção aprofundada neste capítulo posto que são capazes de revelar as estratégias de adaptação e de luta eleitas pelos pesquisadores em Educação no sentido de submeter-se às regras do jogo acadêmico brasileiro, afinal, estamos a tratar de um novo jogador que passa a construir seu *habitus* próprio à medida que se apropria do *habitus* compartilhado na Academia.

A relação intrínseca entre as ferramentas epistemológicas bourdieusianas *campo* e *habitus* (Miceli, 2003; Catani, 2013) nos permite compreender que, ao objetivarmos os processos sociais que possibilitaram a constituição e consolidação da Educação como espaço acadêmico específico, não podemos desvincular as esferas individual e coletiva. Desse modo, faz-se mister clarificar as razões para a adoção do subtítulo deste capítulo: para a apresentação das análises empreendidas por esta tese, optamos por separar os processos estudados em duas dimensões, uma institucional e outra ligada aos agentes. Esta separação cumpre papel didático nesta tese, uma vez que entendemos que as supracitadas dimensões são inseparáveis do ponto de vista analítico e mesmo do ponto de vista das práticas e da realidade tal como ela se constitui. Isto posto, o esforço intelectual que procuramos realizar consiste em, apesar de separar estas dimensões didaticamente, não menosprezar sua ligação em nossas análises.

2.1 Uma economia própria no interior do mercado acadêmico brasileiro

A relação de mutualidade na qual a área da Educação se encontrava, a partir dos anos 1960, expressa pelos processos concomitantes de adaptação ao meio acadêmico e construção de si, é reveladora da complexidade que envolve o processo de autonomização relativa de uma esfera no interior de um determinado campo social. A constituição da Educação enquanto espaço acadêmico específico no contexto brasileiro, como demonstramos até o momento,

passou necessariamente pela conciliação das normas que regem o campo universitário de modo geral com o estabelecimento das normas próprias para este espaço específico. O caráter conciliatório, apesar de marcar profundamente a fase inicial de autonomização do espaço da Educação, não se extingue mesmo depois da sua consolidação: combinar homogeneidade e diferenciação no âmbito das relações entre o macrocosmo social e os mais diversos microcosmos funda uma tarefa constante de coesão e pertencimento a determinado grupo sem esquecer que este mesmo grupo faz parte de um espaço muito mais amplo.

Partindo-se do pressuposto de que os campos sociais são campos de força (Bourdieu, 1998), o campo acadêmico funciona enquanto tal em função de sua estrutura ou estado da relação de forças entre seus agentes e instituições engajados na luta e na distribuição de capital específico. Estamos, pois, a falar de todos os sujeitos (docentes, pesquisadores, estudantes, gestores, etc.) e instituições (instituições de ensino superior, órgãos de fomento e divulgação, etc.) que compõem o universo acadêmico e, por isso, compartilham de sua lógica concorrencial. Neste contexto, o capital específico, por sua vez, acaba por ser acumulado através das lutas que ocorrem durante a própria história e desenvolvimento do campo em questão e que orientam as estratégias ulteriores adotadas pelos agentes (Bourdieu, 2003). Quando falamos nesta espécie de capital, estamos reconhecendo que existem capitais particulares válidos no interior de diferentes campos sociais, ou seja, dentro dos limites de um determinado espaço social o valor de um capital pode ser apreendido pela sua significância para o próprio espaço.

Em suma, temos: um espaço relativamente autônomo que se equilibra entre suas especificidades e as leis gerais do campo ao qual está inserido; os agentes, as instituições e a sua produção (bem como as estratégias de difusão dos produtos); as lutas simbólicas por legitimidade e posição, nas quais o capital específico ganha força. O que significa, no âmbito de nosso objeto de investigação, que, ao autonomizar-se, a área da Educação passou a constituir um espaço específico, como muitas outras áreas do conhecimento já se constituíam, e acabou por corporificar a lógica que rege o mercado acadêmico. Esta analogia com o mercado possui uma perspectiva institucionalista ao passo que operacionaliza o conceito de “mercado simbólico”: um mercado de desiguais marcado pelas negociações e lutas em torno de posições e poder discursivo, as quais supõem confrontos, embates, acordos, sinergias e alianças (Bourdieu, 2003, 2011b; Araújo, 2004).

É preciso compreender que esta analogia não se prende a um tipo de economicismo, ou seja, não se trata de dizer que todo mercado é necessariamente um mercado econômico, apesar de não podermos afirmar que não existem lutas em torno de questões econômicas em todos os

mercados simbólicos (Bourdieu, 2003). Trata-se, neste caso, de analisar as batalhas concorrenciais travadas nos campos sociais à luz das relações essenciais a um mercado propriamente dito, uma vez que algumas lógicas inerentes ao mercado econômico se apresentam de forma metamorfoseada nos mais diferentes campos, estamos a falar de lógicas de investimento, retorno, valores, capitais, poder. No caso do universo acadêmico, em função do seu funcionamento, podemos colocar que: o capital científico tende a se constituir como aquele com maior força dentro deste campo (o que não significa que outros tipos de capitais, como social e econômico, não tenham peso). E, no caso do espaço acadêmico específico da educação, podemos falar de sua microeconomia e de como ela se relaciona diretamente à macroeconomia do mercado acadêmico no qual está inserida e do qual extrai suas diretrizes mais gerais.

Introduzir esta noção de mercado simbólico em nossa discussão significa ratificar o fato de que uma competência qualquer não possui valor a não ser enquanto exista um mercado para ela. Dessa forma,

(...) um capital não se define como tal, não funciona como tal, não traz ganhos a não ser num certo mercado. Agora, é necessário precisar um pouco esta noção de mercado e tentar descrever as relações objectivas que conferem a este mercado a sua estrutura. O mercado, o que é? (Bourdieu, 2003, p. 131).

Chamar atenção para a não essencialização de um capital é imprescindível neste debate, pois orienta o exercício de precisar as especificidades de um espaço social, bem como de suas normas e lógicas e os pesos que cada competência acaba por exercer na sua estruturação. A provocação feita por Bourdieu na citação acima nos possibilita enfrentar a questão colocada pelo sociólogo francês. Pensar em mercado é pensar nas relações entre produtores, consumidores e produtos, de um lado, e no juízo de uns sobre os outros, do qual resulta um preço de mercado, de outro. Porém, esta fórmula, quando tomada de forma simples e direta em diálogo com a teoria liberal de mercado, não consegue alcançar as dinâmicas contextuais que exercem influências sobre as relações supracitadas. É preciso, então, realizar uma leitura mais aprofundada, uma vez que as relações de força que dominam um mercado [seja o mercado econômico, sejam os variados mercados simbólicos] são responsáveis pelas diferenças entre os agentes e também entre os seus produtos – tais diferenças, por seu turno, são expressas pelos monopólios, pelos privilégios e pelas desigualdades entre os produtores.

Como os agentes que compõem o campo acadêmico são atores socialmente constituídos, e por isso trazem, em larga medida, uma bagagem social e cultural diferenciada, suas “armas”

ou seus capitais são mais ou menos rentáveis no mercado acadêmico (Nogueira & Nogueira, 2002). Com base nesta compreensão, a relação entre *campo* e *agente*, quando complementada com esta perspectiva do mercado simbólico, nos permite perceber que a adequação da trajetória dos sujeitos ao campo aspirado por eles possui ainda uma faceta relacionada ao “preço” ou ao valor de seus títulos na estrutura do espaço universitário – este entendimento será retomado mais adiante na tese quando tomarmos à análise a dimensão dos agentes nos casos brasileiro e português.

Destarte, se a macroeconomia do mercado acadêmico no Brasil vem resultando historicamente das relações entre a comunidade científica e o Estado, a partir de sua inserção nas agências de fomento à pós-graduação e à investigação (Cardoso, 2012), a microeconomia do campo acadêmico específico da Educação também se encontra aí inserida. A conciliação entre as questões gerais do campo acadêmico e as especificidades da área da Educação, que apontamos no início deste tópico, é condição para a constituição de uma economia própria para a área do conhecimento em questão. A produção, a distribuição e o consumo de bens simbólicos e culturais, no âmbito do espaço acadêmico da Educação no contexto brasileiro, adequou-se ao padrão já estabelecido no cenário universitário antes mesmo de sua autonomização e, ao longo de seu desenvolvimento, acabou por buscar uma integração cada vez maior à medida que a própria área foi ganhando maturidade.

Os pesquisadores (produtores e consumidores), a produção científica (produtos), os títulos e cargos (capitais), o valor de cada um destes títulos (preço de mercado), as posições hierárquicas, etc. são exemplos dos elos que caracterizam o modo de funcionamento do campo acadêmico em geral e da área da Educação de forma específica. Esta perspectiva serve de alicerce para as discussões e análises desenvolvidas nos próximos tópicos, visto que o debate acerca dos processos de consolidação da área da Educação no ambiente acadêmico é realizado aqui com base na noção de mercado simbólico: as estratégias de desenvolvimento da área em questão são tomadas como expressões da luta pela integração no campo acadêmico nacional, ou seja, o crescimento e consolidação da área não podem ser objetivados de modo simplista e apartado da estrutura na qual ela se encontra. Neste sentido, os programas de pós-graduação, os grupos de investigação, as associações, os veículos de divulgação da produção e as fontes de financiamento são aqui analisados com vistas a esta relação entre micro e macroeconomia do campo acadêmico.

2.2 Da gênese à consolidação do espaço acadêmico específico da Educação: um olhar longitudinal

“A experiência brasileira de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem que ser levada a sério” (Ribeiro, 1980, p. 11). As palavras de Darcy Ribeiro expressam com bastante clareza a visão positiva dos intelectuais acerca da experiência de implementação e desenvolvimento dos cursos de pós-graduação após quinze anos de sua regulamentação no país, porém, este processo, como todo processo social, é dotado de múltiplas facetas. A criação deste grau de ensino no âmbito da história da área educacional no contexto universitário foi tomada nesta tese, como demonstramos no capítulo anterior, como marco principal da constituição do espaço acadêmico específico da Educação, o que significa que a experiência brasileira de pós-graduação, de modo amplo, pode ter uma de suas facetas exploradas ao analisarmos uma área do conhecimento em particular. Neste sentido, a objetivação de um espaço específico que existe dentro da estrutura mais ampla do campo acadêmico brasileiro constitui um exercício interessante visto que possibilita conhecer e analisar os processos de regulação e reconfiguração do trabalho acadêmico (Oliveira, 2015), ao passo que acaba por fazer emergir as especificidades e as generalidades de processos interligados. Ou seja, processos e dinâmicas que, *a priori*, parecem endêmicos a um único espaço social, quando tomados em relação conjuntural, acabam por explicitar uma longa cadeia de relações.

As questões que se ligam diretamente aos aspectos institucionais dos processos de consolidação da área da Educação enquanto espaço acadêmico são analisadas, a partir daqui, em perspectiva longitudinal com vistas a demonstrar como o desenvolvimento e aprofundamento desta área, por meio das instituições de ensino superior e também por meio de instituições próprias, que surgiram no contexto de ampliação, inscrevem-se na própria trajetória do ensino superior brasileiro.

2.2.1 Os programas de mestrado e doutorado

Em 3 de dezembro de 1965 foi aprovado o Parecer nº 977/65, responsável pela definição dos cursos de pós-graduação no Brasil, a partir do qual – em um contexto de mudanças profundas na sociedade e nas universidades brasileiras – a estrutura, o funcionamento, a lógica

e as relações sociais que se dão no âmbito das instituições de ensino superior do país sofreram transformações decisivas e que são capazes de clarificar questões do cenário hodierno. De modo geral, tal documento tratou de esclarecer a natureza e os objetivos da pós-graduação, bem como estabeleceu o seu formato institucional básico em dois níveis de formação, estamos a falar do mestrado e doutorado e da linha de continuidade que marca a relação entre eles, sendo o primeiro pré-requisito para o segundo (Ribeiro, Silva & Santos, 2015). As rupturas operadas a partir deste contexto possibilitaram o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil como uma instância qualificadora de professores e elemento-chave de um sistema nacional de ciência e tecnologia (Cury, 2008).

A progressiva expansão quanti e qualitativa dos programas de pós-graduação no país, em mais de cinco décadas, nos habilita a falar de um sistema amplamente reconhecido pela comunidade científica nacional e internacional, o que, segundo Santos e Azevedo (2009), se deve ao formato e à seriedade das políticas públicas para a pós-graduação em termos de definições e ações voltadas para este setor. A visão de Antônio Joaquim Severino (2006) corrobora esta colocação:

Sem nenhuma dúvida, a pós-graduação no País se transformou numa sementeira de pesquisadores, o que contribuiu para a consolidação do quadro de recursos humanos para todos os setores da vida nacional. Pode-se afirmar com segurança que a pós-graduação é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro sob o critério do nível de qualidade alcançado e vem contribuindo significativamente para a construção de um retrato mais fiel da realidade nacional, graças à sistematização e à institucionalização da prática científica de investigação, ao mesmo tempo em que forma novas gerações de pesquisadores (Severino, 2006, p. 51-52).

Os processos de regulamentação, institucionalização e desenvolvimento da pós-graduação no Brasil acabam por ganhar contornos bastante singulares quando os observamos por meio das experiências de uma determinada área do conhecimento. A sistematização da prática científica de investigação no país, a que se refere Severino (2006), está diretamente relacionada aos desafios que cada área específica enfrentou [e ainda enfrenta] para fazer parte deste universo como um jogador capaz de operar a lógica do campo acadêmico. A própria regulamentação – legal e tácita – da atividade acadêmica é produto destes desafios e está inscrita na lógica concorrencial de forças para o estabelecimento das próprias normas. À área da Educação, após sua autonomização e constituição de seu espaço acadêmico específico na estrutura universitária brasileira, coube a tarefa de jogar o jogo com base nos parâmetros estabelecidos: a criação de um arcabouço institucional e a formação de agentes capazes de

garantir sua efetiva inserção no campo acadêmico sintetizam os primeiros esforços desta e de qualquer outra área no momento histórico de uniformização da pós-graduação no país.

Como mostramos no capítulo anterior, a própria pós-graduação em Educação possui uma ancestralidade histórica em práticas e esforços de décadas muito anteriores à década de 1960, porém, são os programas de mestrado e mais tarde os de doutorado que alavancam e concretizam o processo de autonomização desta área em particular³⁹. Tania Dauster (2015), com a tarefa de construir a memória do primeiro programa de pós-graduação em Educação do Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), acaba por contribuir para um conhecimento mais aprofundado das questões inerentes ao que a própria autora denomina de “invenção” da pós-graduação nesta área. A autora buscou compreender a construção social do programa de pós-graduação em Educação da PUC-Rio por meio de relatos orais dos agentes que participaram deste processo de construção do programa, os quais são denominados por Dauster (2015) de “fundadores”.

Ainda do ponto de vista de ler e analisar as experiências dos primeiros programas de pós-graduação em Educação, o texto de Saviani e Goldberg (1976) constitui artefato importante posto que condensa a experiência dos autores, os quais participaram do processo de implementação do PPGE na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na década de 1970⁴⁰. As mediações, as estratégias e as lutas concorrenciais que vieram a permitir a criação dos PPGEs da PUC-Rio, da UFSCar e dos demais ganham destaque e permitem situar este programa – e os demais que surgiram posteriormente, incluindo os cursos de doutorado a partir de 1976 (Souza & Bianchetti, 2007) – no contexto de desenvolvimento do ensino superior brasileiro e, por consequência, de crescimento da própria pós-graduação.

Como uma análise pormenorizada de cada uma das experiências dos primeiros PPGEs brasileiros ultrapassa nossos objetivos para esta tese, faz-se importante sublinhar como estas experiências estão diretamente relacionadas com o contexto mais amplo da pós-graduação e do ensino superior no Brasil, por um lado, e como expressam as dificuldades e estratégias que fizeram parte do processo de consolidação da área da Educação no campo acadêmico deste país, por outro lado. Segundo Martins (2009), nas últimas décadas o ensino superior brasileiro se estruturou como um campo acadêmico complexo e heterogêneo, no qual as instituições – e

³⁹ Nesse sentido, Gusso, Cordova e Luna (1985, p. 17) lembram que “a gênese dos estudos pós-graduados se confunde, em primeiro lugar, com as lutas pela formação da comunidade científica brasileira e pela constituição dos seus espaços institucionais; e só mais tarde se entrelaça à Universidade com o surgimento da consciência de que o País se embaraçava nas teias da dependência tecnológica”. O que nos permite ratificar que a pós-graduação faz parte de um movimento anterior e mais amplo de desenvolvimento da esfera científica no Brasil.

⁴⁰ Para além deste texto de Saviani e Goldberg (1976), o artigo de Abramowicz, Bittar e Rodrigues (2009) traz uma análise da trajetória do PPGE da UFSCar com foco no perfil dos discentes do programa.

acrescentamos, as áreas do conhecimento – sofreram um processo de hierarquização acadêmica e, por isso, com base no reconhecimento de critérios específicos, passaram a ocupar posições dominantes e/ou dominadas. A evolução do ensino superior e da pós-graduação deve, pois, ser tomada à análise a partir deste entendimento das diferenças e heterogeneidades que marcam a desigual distribuição de recursos e prestígio.

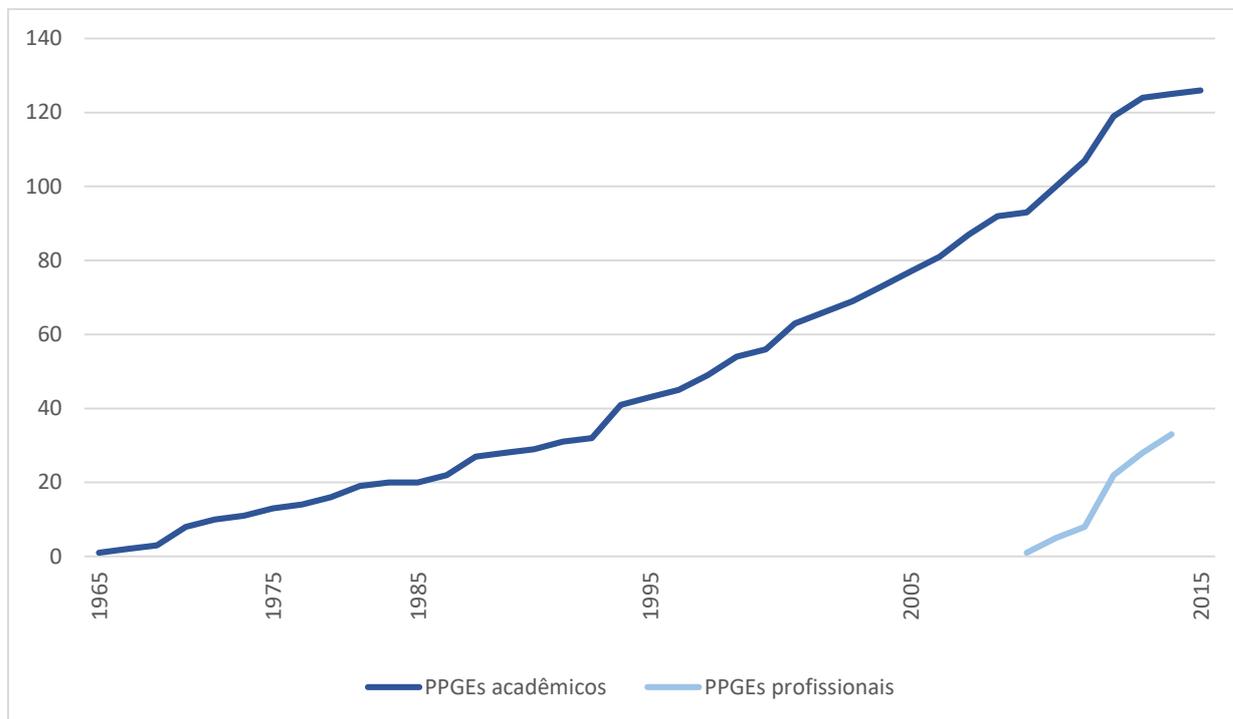
A evolução dos cursos de pós-graduação é capaz de expressar numericamente como a consolidação deste grau de ensino foi se dando ao longo dos anos: na década de 1960 funcionaram 38 cursos de pós-graduação no Brasil, 27 mestrados e 11 doutorados, predominantemente no sudeste brasileiro (Alves & Oliveira, 2014); em 1976, este número já crescera exponencialmente e o Brasil já contava com 673 cursos de pós-graduação; o crescimento continuou década após década e em 1985 já ultrapassávamos a marca dos 1.000 cursos; em 1996, registram-se 1.624 cursos de pós-graduação e em 2004 são 2.993 cursos de pós-graduação no Brasil (Brasil, 2004); em 2014 este número saltou para 5.670, dos quais 3.157 são mestrados acadêmicos, 1.941 doutorados e 572 mestrados profissionais (Alves & Oliveira, 2014). O desenvolvimento e a solidificação da pós-graduação brasileira devem ser compreendidos à luz do êxito da reforma universitária de 1968 e de suas consequências, em especial devido à criação de uma estrutura propícia à robustez que este nível de ensino veio a alcançar⁴¹: a formação de departamentos acadêmicos, institutos de investigação e dos próprios programas de pós-graduação, bem como da regulação da atividade acadêmica pelas agências nacionais são elementos que expressam como se constituiu esta estrutura (Schwartzman, 2001).

Alves e Oliveira (2014) chamam atenção para o patrimônio intelectual e material que foi construído a partir da estruturação e evolução da pós-graduação no Brasil, as mais diferentes áreas do conhecimento ganharam força no que tange à produção e disseminação de conhecimento com esta evolução mais geral. Vejamos, pois, o caso do espaço acadêmico específico da Educação e como ele está situado, institucionalmente, neste panorama abrangente de incremento ao longo das décadas. Já vimos que, de modo geral, a evolução da pós-graduação brasileira acabou por configurar um notável sistema de formação acadêmica subsequente à graduação, resta-nos então perscrutar as particularidades da área da Educação.

Neste sentido, analisemos como os programas de pós-graduação em Educação (PPGEs) foram evoluindo numericamente ao longo dos anos, desde a década de 1960 e o primeiro programa na PUC-Rio até os dias atuais. Para isto, iniciemos por observar o *Gráfico 1*, abaixo:

⁴¹ A construção dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) também pode ser tomada como um elemento significativo para refletir acerca da expansão da pós-graduação. Para aprofundar o conhecimento sobre as repercussões destes planos na pós-graduação brasileira, vale a pena conferir o estudo de Hostins (2006).

Gráfico 1 – Evolução dos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação no Brasil/1965-2015



Fonte: A autora (2017), com base nos dados da CAPES (2016).

Propositadamente o gráfico é mais visual do que propriamente numérico, optamos por esta primeira abordagem para destacar o crescimento do número de PPGEs brasileiros mesmo antes de apresentar e analisar detalhadamente os números. Os mestrados e doutorados acadêmicos foram aqui separados dos mestrados profissionais com o intento de demarcar as diferenças entre estes dois formatos de pós-graduação: o gráfico torna evidente o quão recente é a constituição dos mestrados profissionais no âmbito da Educação, posto que só podemos falar deles a partir de 2009 quando o mestrado em “Gestão e Avaliação da Educação Pública” passa a funcionar na Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais, este é o mesmo ano da regulamentação deste tipo de curso pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da Portaria MEC nº 17/2009⁴². Tendo em vista a natureza e os objetivos dos mestrados profissionais no Brasil – os quais circulam em torno da capacitação de profissionais para atender as demandas do mercado e, dessa forma, contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas (Capes, 2014b) –, esta investigação

⁴² Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Portaria-MEC-17-2009.pdf>.

optou por compreendê-los como elementos constituintes da pós-graduação em Educação. E, portanto, os entendemos como componentes do espaço acadêmico específico da Educação, contudo, deter-nos-emos com maior profundidade aos PPGes acadêmicos nesta tese.

Ainda sobre os mestrados profissionais, vale a pena destacar alguns aspectos quali e quantitativos, nomeadamente: a) há uma separação entre os cursos profissionais e os acadêmicos, que vai desde a regulamentação até o valor simbólico que lhes é atribuído, Freitas (2007) já apontava para a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências, como marca dos primeiros cursos de pós-graduação com caráter profissional no país; b) os mestrados profissionais fazem parte de uma diversificação da oferta no ensino superior brasileiro, do qual a pós-graduação faz parte que, naturalmente, foi provocada pela ampliação da escolarização dos brasileiros nos últimos anos; c) com base no *Gráfico 1*, é possível observar que os mestrados profissionais representam 21% do total de PPGes em Educação, somando 33 cursos⁴³ em 2014, e que seu maior pico de crescimento se deu entre 2011 e 2012, quando passou de 8 para 22 cursos; d) no que tange à avaliação trienal realizada pela CAPES, na qual os cursos de pós-graduação recebem uma nota que vai de 3 a 7 de acordo com a qualidade que apresentam, os mestrados profissionais em Educação receberam majoritariamente a nota 3 (31 cursos ou 94% dos mestrados profissionais), somente 1 curso obteve nota 4 (3%) e um outro obteve nota 5 (3%).

Os PPGes acadêmicos, por sua vez, representam 79% do total de programas contabilizados pela CAPES até 2015⁴⁴, estamos a falar de 126 programas de pós-graduação em Educação com os quais trabalharemos a partir de agora e, com base na linha constantemente

⁴³ Como não trataremos detalhadamente dos mestrados profissionais no interior da tese, listamos aqui a correlação entre eles e as suas datas de constituição: em 2009 temos “Gestão e Avaliação da Educação Pública” na UFJF; em 2010 temos “Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação” na UNEB, “Formação de Professores” na UEPB, “Educação” na UnB e “Tecnologia e Gestão em Educação a distância” na UFRPE; em 2011 temos “Educação” na UFLA, “Educação e Tecnologia” no IFSUL e “Gestão e Práticas educacionais” na UNINOVE; em 2012 temos “Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas” na UFBA, “Educação” na UEMS, “Educação” na UNIPAMPA, “Educação de Jovens e Adultos” na UNEB, “Educação do campo” na UFRB, “Educação Sexual” na UNESP, “Educação: Formação e Formadores” na PUC-SP, “Educação: Teoria e Prática de ensino” na UFPR, “Ensino de Astronomia” na USP, “Formação de Professores da Educação Básica” na UESC, “Gestão De instituições educacionais” na UFVJM, “Gestão educacional” na UNISINOS, “Profissional em Educação” na UFSCar e “Tecnologias, Comunicação e Educação” na UFU; em 2013 temos “Processos de Ensino, Gestão e Inovação” na UNIARA, “Educação e Diversidade” na UNEB, “Educação Escolar” na UNIR, “Educação e Novas Tecnologias” na UNINTER, “Educação e Docência” na UFMG e “Educação” na UNITAU; e em 2014 temos “Educação” na FESP/UPE, “Educação Tecnológica” no IFTM, “Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional” no CEETEPS, “Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da educação superior” na UFPB e “Telemedicina e Telessaúde” na UERJ.

⁴⁴ Esta data refere-se à atualização dos dados aqui apresentados nesta tese: um primeiro levantamento foi realizado em setembro de 2015e, em julho de 2016 realizamos uma atualização dos dados, na qual verificou-se que a própria página eletrônica da CAPES indicava que os dados datavam do final de 2015.

crescente apresentada no *Gráfico 1*, já podemos perceber o quanto a área da Educação cresceu desde a criação de seu primeiro mestrado na década de 1960. A perspectiva longitudinal (White & Bailar, 1971; Lopes, 2002), neste caso no âmbito dos PPGes, oportuniza um olhar sobre os processos de constituição e consolidação do espaço acadêmico específico da Educação no campo acadêmico brasileiro, isso porque uma análise do comportamento ao longo do tempo é capaz de situar a área da Educação no quadro mais amplo de desenvolvimento do próprio ensino superior brasileiro.

A regulamentação da pós-graduação no Brasil e as primeiras consequências da reforma universitária, ambas na década de 1960, fazem desta década um marco no quesito da criação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação. Nesta década, como o próprio *Gráfico 1* transparece, este movimento inicial foi um tanto tímido: três programas em Educação ganharam materialidade nos anos 60 – na PUC-RJ em 1965, na UFSM em 1967 e na PUC-SP em 1969⁴⁵. A taxa de crescimento dos PPGes para a próxima década, 1970, chega a 533% e já demonstra como a área da Educação começou a se adequar ao cenário de expansão do ensino superior brasileiro e, naturalmente, de sua pós-graduação nos anos da ditadura militar (Cruz, 2015), passando a ter 19 programas de pós-graduação ao final da década de 1970.

O incremento do número de programas de pós-graduação em Educação alonga-se constantemente década após década: com um crescimento de 47% na transição da década de 1970 para 1980, a área passa de 19 para 28 PPGes em 1989. Antes de passarmos a analisar os dados da década de 1990, faz-se importante situar sócio historicamente estas primeiras décadas de desenvolvimento do espaço acadêmico específico da Educação, uma vez que elas não somente nos reportam aos primeiros anos da experiência da pós-graduação brasileira enquanto tal, mas, sobretudo porque são, em alguma medida, expressão do investimento do governo militar no ensino superior no Brasil⁴⁶. Neste sentido,

(...) no regime autoritário militar, a pós-graduação cresceu no país devido a uma pressão natural da expansão do ensino superior, resultante do próprio pacto político de sustentação do governo. Tratava-se de qualificar os quadros docentes, relativamente improvisados, para responder ao desafio da grande expansão do ensino de graduação, especialmente no sistema federal, e de

⁴⁵ As datas referem-se à criação dos PPGes, o que significa que estamos a falar do momento em que foram criados os programas de mestrado, pois, na maioria dos casos, o doutorado levou mais tempo para ser aprovado. Além disso, há também um descompasso entre o ano de criação e o ano de recomendação pela CAPES, estamos a considerar neste levantamento o ano de criação. Para o mapeamento das datas de todos os programas recorreremos às páginas eletrônicas de cada um deles, as quais geralmente contavam com tópicos ligados aos seus históricos.

⁴⁶ Os motivos reais para tal investimento por parte do governo militar são discutidos por autores como Chauí (1980), Germano (2008), Saviani (2008) e Alves e Oliveira (2014), os quais procuram demonstrar como a Educação de modo geral foi tomada como área estratégica de ação dos militares.

modo particular no Norte e no Nordeste. A pós-graduação destacava-se como o mecanismo de formação dos ‘mestres’ que garantiria a qualidade acadêmica e didática do ensino do então chamado terceiro grau (Cruz, 2015, p. 166).

Evidente se torna que o movimento inicial de expansão da pós-graduação em Educação não pode ser tomado de forma isolada de seu contexto mais amplo, posto que, em nível analítico, do micro ao macro, temos que o conjunto dos avanços em cada área particular acaba por exprimir o quadro geral de desenvolvimento da graduação e conseqüentemente da pós-graduação. A preocupação com as regiões Norte e Nordeste do Brasil, apontada por Cruz (2015), relaciona-se diretamente com os rumos de desenvolvimento e concentração de riqueza no Brasil que historicamente privilegiaram as regiões Sudeste e Sul em detrimento das demais em muitos setores, dentre os quais encontra-se a educação. Toda esta expansão da qual estamos a tratar não pode ser concebida na falta de condições para a sua realização: fato é que no Norte e no Nordeste brasileiro a experiência com a pós-graduação *stricto sensu* necessitou de avançar anteriormente em questões como qualificação e fixação de pessoal de nível superior e expansão do sistema universitário (Ramalho & Madeira, 2005).

No caso dos PPGes esta relação desigual de poder entre as regiões também se coloca em dois níveis. Primeiro, um nível histórico ou longitudinal: do qual observa-se que a implementação dos programas de pós-graduação na área da Educação, como em outras áreas do conhecimento, possuem seus primeiros anos ligados principalmente ao Sudeste e Sul do país em função de estas regiões já apresentarem nas décadas de 1960 e 1970 condições de implementação e expansão deste nível de ensino, a atenção conferida ao Nordeste e ao Norte do país, no âmbito do espaço acadêmico da Educação, acabou por se dar inicialmente no Nordeste, posto que já na década de 1970 a UFBA (1971), a UFC (1977) e a UFPB (1977) iniciaram seus PPGes e a região Norte só passa a ser representada em 1988 com a criação do PPGE da UFAM. Segundo, um nível composto pela configuração atual da distribuição geográfica dos programas de pós-graduação no Brasil, o qual abordaremos mais adiante neste tópico.

Retomando a abordagem longitudinal, da década de 1980 para a década de 1990 há uma transformação significativa do ponto de vista numérico dos programas de pós-graduação em Educação, isso porque a taxa de crescimento de uma década para a outra é de 93% e passamos de 28 para 54 PPGes no Brasil. Gatti (1983) e Cruz (2015) assinalam como a década de 1980 foi marcada pela intensificação da formação de recursos humanos no exterior para possibilitar as condições institucionais com o retorno destes professores para integrar os programas de pós-graduação. A partir de 1990 já é possível apreender uma diversidade significativa nestes

programas da área da Educação, seja do ponto de vista das regiões brasileiras, seja do ponto de vista do tipo de instituição de ensino superior, ou ainda de questões ligadas às suas linhas de investigação e ao seu corpo de docentes e pesquisadores. Esta marca da diversificação torna-se um elemento crescente nos anos seguintes, os quais são assinalados, tal-qualmente as décadas anteriores, com aumento do número de PPGes: de 1999 até 2010 os PPGes brasileiros passam de 54 para 100, o que representa um aumento de 85%; e entre 2011 e 2015 são constituídos mais 26 programas de pós-graduação nesta área.

Dos 126 PPGes acadêmicos hoje existentes no país, 98 (ou 78%) foram constituídos a partir de 1990. Este dado nos indica a capacidade de crescimento do ensino superior brasileiro no período pós ditadura militar – e podemos aqui alargar e falar da capacidade de todos os níveis de ensino neste momento histórico. Se levarmos em consideração o fato de que o regime ditatorial chegou ao fim em 1985 e a sociedade brasileira, a partir desta data, viveu três anos repensando e elaborando sua Carta Magna, teremos em conta que as mudanças sociais que promoveram rupturas significativas com a ditadura encontraram terreno fértil a partir dos anos 1990. Nesse sentido, se é crucial reconhecer o papel das políticas públicas levadas a cabo no regime militar para o desenvolvimento do ensino superior e de sua pós-graduação, é igualmente crucial notar que a expansão que se dá a partir da década de 1990, e que tem continuidade nos anos 2000, acabou por ampliar de forma acelerada e constante o alcance do nosso ensino superior.

Os autores que se preocuparam em compreender os processos de expansão do ensino superior a partir da última década do século XX no Brasil apontam elementos importantes para pensarmos as questões inerentes a tais processos, tais como: o aumento de financiamento, em especial por parte do governo federal ao longo dos anos, que a partir de 1993 constitui uma linha ascendente (Schwartzman, 1996); a ratificação do predomínio da participação do setor público na pós-graduação *stricto sensu* no país inteiro, mesmo frente à inicial participação do setor privado nesta esfera (Corbucci, 2001); no âmbito desta expansão, Martins (2000) aponta o fenômeno do surgimento de uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas como expressão da complexificação e diversificação do ensino superior brasileiro; o crescimento dos programas de pós-graduação neste período, a Associação Nacional de Pós Graduandos (ANPG, 2004) registrou que entre 1987 e 2003 houve um crescimento de 120% dos programas de pós-graduação em todo o país, o que confirma a tendência crescente de ampliação dos estudos de pós-graduação em termos de oferta – ainda segundo a ANPG (2004), neste mesmo período, o

número de titulados nos programas de mestrado aumentou mais que 600% e o de doutorado, cerca de 800%.

A dilatação e o alcance cada vez maior do ensino superior brasileiro, bem como o desenvolvimento e consolidação das áreas do conhecimento que o compõem, fazem parte de um processo mais amplo de consolidação da universidade enquanto instituição social de significado e importância social. No domínio estrito da Educação, podemos afirmar que a trajetória de constituição, expansão e consolidação do seu espaço acadêmico específico no interior da estrutura universitária do Brasil passou necessariamente pelo estabelecimento e amadurecimento dos seus programas de mestrado e doutorado. Estes programas, por sua vez, quando objetivados sob uma perspectiva longitudinal, são reveladores da intrínseca relação entre o espaço acadêmico da Educação e o panorama nacional de evolução da educação enquanto objeto de política pública.

Cruz (2015) levanta a discussão acerca da verdadeira saga que é possível supor que a história de cada curso ou programa de pós-graduação em Educação seja capaz de revelar e, com isso, esta autora acaba por fazer emergir o debate sobre as contradições internas ao sistema de ensino superior brasileiro. Neste sentido, se com a implementação dos cursos de pós-graduação foram criadas as condições para a institucionalização da pesquisa em Educação no Brasil no cenário universitário, isto não se deu longe de assimetrias e disparidades. Por meio da caracterização atual dos 126 PPGes acadêmicos – e sem perder de vista o que a perspectiva longitudinal nos mostrou até o momento – passamos, a partir de agora, a interrogar as consequências de tais assimetrias nos dias de hoje.

A denominação destes 126 programas de pós-graduação acadêmicos registrados na CAPES no domínio da Educação *a priori* pode não parecer um elemento de grande importância analítica, contudo, transformações recentes podem ser apontadas a partir da observação desta questão. Predominam, como seria de esperar, programas que recebem a denominação de “Educação”, são 107 PPGes, ou 85% do total, assim intitulados. De outro lado, temos 19 programas de pós-graduação que recebem denominações variadas, o que corresponde a 15% do total aqui analisado. Destes últimos, é possível indicar que: a maioria foi criada entre 2005 e 2013 (13 deles), o que nos indica que um movimento bastante recente de especialização da própria área disciplinar da investigação educacional acabou por conferir força a subáreas particulares ou disciplinas da Educação no sentido de constituírem programas que se distinguem

pelo seu caráter específico⁴⁷; alguns nomes destes programas exemplificam acertadamente este caráter do qual estamos a tratar, é o caso do mestrado em “Educação, Cultura e Comunicação” da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), ou ainda do mestrado e doutorado em “Educação Especial (Educação do indivíduo especial)” da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre muitos outros⁴⁸.

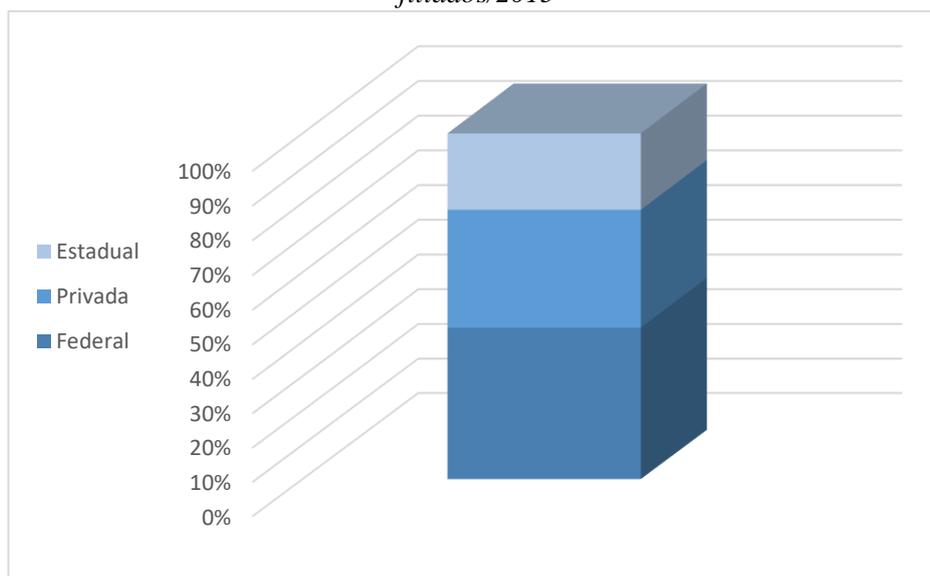
No que toca à dependência administrativa, os programas de pós-graduação acadêmicos em Educação refletem uma tendência que ultrapassa esta área em específico: a predominância de instituições de ensino superior de cunho federal. Tal predominância não pode ser explicada somente com base nos números, seja ao longo dos anos, seja na atual configuração da pós-graduação brasileira, isso porque há que se levar em consideração o projeto universitário do governo federal levado a cabo há décadas (Fávero, 2006), o qual nos permite reconhecer que as instituições de ensino superior federais se transformaram no principal *locus* de produção de conhecimento⁴⁹ (Chiarini & Vieira, 2012). Observemos, por meio do *Gráfico 2*, como esta questão se coloca para a pós-graduação em Educação:

⁴⁷ Esa reflexão ganha ainda mais sentido quando observamos que algumas universidades que já possuíam PPGE há muitos anos passaram a constituir novos programas na área da Educação em função desta pujança de subáreas.

⁴⁸ Para além destes programas citados, temos: mestrado em “Processos socioeducativos e práticas escolares” da UFSJ; mestrado e doutorado em “Educação: História, Política e Sociedade” da PUC-SP; mestrado em “Educação, Culturas e Identidades” da UFRPE; mestrado em “Educação, Contextos contemporâneos e Demandas populares” da UFRRJ; mestrado em “Educação Tecnológica” do CEFET-MG; mestrado em “Educação Profissional” do IFRN; mestrado e doutorado em “Educação nas Ciências” da UNIJUÍ; mestrado e doutorado em “Educação Escolar” da UNESP; mestrado em “Educação e Ensino” da UECE; mestrado em “Educação e Cultura” da UFPA; mestrado e doutorado em “Educação e Contemporaneidade” da UNEB; mestrado em “Educação Contemporânea” da UFPE; mestrado e doutorado em “Educação Ambiental” da FURG; mestrado em “Educação Agrícola” da UFRRJ; mestrado em “Educação (Processos formativos e desigualdades sociais)” da UERJ; mestrado e doutorado em “Educação (Psicologia da Educação)” da PUC-SP; mestrado e doutorado em “Educação (Currículo)” da PUC-SP.

⁴⁹

Gráfico 2 – Dependência administrativa das instituições às quais os PPGes brasileiros encontram-se filiados/2015



Fonte: A autora (2017), com base nos dados da CAPES (2016).

As instituições de ensino superior no Brasil podem ser públicas ou privadas: as públicas são aquelas tuteladas pelo Estado, na forma federal, estadual ou municipal, já as privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos, e são divididas em particulares, comunitárias e/ou confessionais e filantrópicas (Brasil, 1996). Partindo desta divisão legal, é possível depreender do *Gráfico 2* que as instituições de ensino superior públicas dominam o cenário da pós-graduação na área da Educação com presença expressa por 66% do total de PPGes aqui analisados, o que corresponde a 83 programas, como o próprio gráfico deixa evidente, estamos a falar de 55 PPGes alocados em instituições federais (44% do total) e 28 alocados em instituições estaduais (22% do total). Já o setor privado aparece com 34%, ou seja, 43 instituições de ensino superior com programas de pós-graduação na área da Educação – acerca destas instituições privadas, vale a pena destacar que 6 delas são de cunho comunitário⁵⁰, as quais são localizadas na região sul do país, quatro no estado de Santa Catarina e duas no estado do Rio Grande do Sul.

A predominância das instituições federais é sublinhada no *Gráfico 2* e provoca-nos a perceber o que a sustenta. Os dados estritos do espaço acadêmico da Educação estão

⁵⁰ As instituições de ensino superior comunitárias enquadram-se no tipo de IES privada sem finalidades lucrativas (Brasil, 1996) e incluem, em sua entidade mantenedora, representantes da comunidade. Alguns autores têm se preocupado em analisar o surgimento deste tipo de instituição: Bittar (2001) procurou compreender como estas instituições surgiram no seio do setor privado; Steiner (2005), ao tratar da diversificação de instituições que passaram a compor o ensino superior brasileiro nos últimos anos, acaba por discutir as razões pelas quais as instituições comunitárias surgiram em regiões específicas do Brasil, com destaque para a região Sul; e Schmidt (2010) apresenta uma reflexão sobre o significado de “comunitário” no Brasil em tempos de público não estatal.

intimamente relacionados ao panorama brasileiro de modo mais amplo e é exatamente neste panorama alargado que se torna possível uma análise relacional. No Brasil, os dados do Censo da Educação Superior relativo a 2013 revelam que 7.526.681 estudantes se matricularam neste grau de ensino, dos quais: 7.305.977 encontram-se na graduação (representam 97% do total), 16.987 estão matriculados em cursos sequenciais de formação específica (0,2%) e 203.717 estudantes estão na pós-graduação *stricto sensu* (2,8%) (Mec/Inep, 2014). As dependências administrativas destas matrículas apresentam o seguinte quadro: 2.105.042 estudantes estão matriculados em instituições públicas (o que corresponde a 28%) e 5.421.639 em instituições privadas⁵¹ (ou seja, 72% do total de matrículas).

O poderio do setor privado no que tange ao cenário nacional é evidente, contudo, se analisarmos a relação entre graduação e pós-graduação, uma divisão tácita do trabalho universitário acaba por se desenhar: a) na graduação o setor privado impera de modo esmagador com 73,5% das matrículas, contra 26,5 do setor público; b) porém, na pós-graduação *stricto sensu* o quadro se inverte, o setor público domina este espaço com 85,5% das matrículas, contra 14,5% do setor privado (Mec/Inep, 2014). Há aqui nesta relação aparentemente contraditória consequências de processos sociais diversos que contribuíram para a íntima ligação do setor público com a investigação universitária e com a pós-graduação *stricto sensu*, de um lado, e para a expansão desenfreada do setor privado que encontrou na educação de nível superior um mercado fértil e lucrativo, de outro. Neste contexto, estamos diante de uma bifurcação do ensino superior brasileiro que possui expressão no espaço acadêmico específico da Educação e, presumivelmente, em outros espaços específicos.

Nesta perspectiva relacional entre a área da Educação e o panorama nacional como um todo, a força das instituições de ensino superior federais no âmbito da pós-graduação emerge ao lado do lugar ocupado pela esfera privada. No caso dos PPGEs brasileiros – e aqui está o esforço de voltar ao nosso objeto de análise deste tópico –, há que se destacar a recente constituição de programas no setor privado, em especial depois dos anos 2000 (com exceção das pontifícias universidades católicas, as quais construíram seus PPGEs bastante cedo).

Outro elemento que possui uma ligação com a história de desenvolvimento da Educação enquanto espaço acadêmico específico no Brasil, ao passo que foi moldado por ela, é a disposição geográfica revelada pelos programas de pós-graduação da área. Façamos, pois, uma apresentação desta questão por meio da *Tabela 1*, logo abaixo:

⁵¹ A dominância do setor privado no ensino superior não é um fenômeno endêmico ao Brasil: a oferta privada já detém 30% da matrícula mundial no ensino superior (Mancebo, 2013) e na América Latina esta taxa chega a 52% (Siteal, 2011).

Tabela 1 – Distribuição geográfica regional das instituições às quais os PPGes brasileiros encontram-se filiados/2015

Região	Valor absoluto	Valor percentual
Sudeste	50	40%
Sul	34	27%
Nordeste	19	15%
Centro-Oeste	14	11%
Norte	9	7%
TOTAL	126	100%

Fonte: A autora (2017), com base nos dados da CAPES (2016).

Como apontamos anteriormente, é sabido que a história do ensino superior brasileiro acabou por possibilitar o estabelecimento dos programas de pós-graduação primeiramente nas regiões Sudeste e Sul do país. E, apesar de os dados mais atuais demonstrarem um avanço das demais regiões nas últimas décadas, a consolidação dos programas mais antigos do país aliada à expansão do ensino superior no Brasil de modo geral acaba por ratificar a hegemonia destas regiões em detrimento das demais. Santos e Azevedo (2009), com base em dados datados de 2008, já debateram este predomínio do Sudeste brasileiro no que tange à pós-graduação e demonstraram que esta região era responsável por mais de 60% do total de programas de pós-graduação em todo o país – a assimetria geográfica ratificada por este dado vem sendo constantemente apontada pelos planos nacionais de pós-graduação e por autores diversos (Ramalho & Madeira, 2005; Santos & Azevedo, 2009; Oliveira, 2015). Historicamente falando,

Instituições como a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – que haviam se beneficiado, em graus diversos, de tradições científicas acumuladas no país, da presença de visitantes estrangeiros e de oportunidades de intercâmbio internacional – puderam se adaptar com mais facilidade aos novos formatos organizacionais (Hostins, 2006, p. 136).

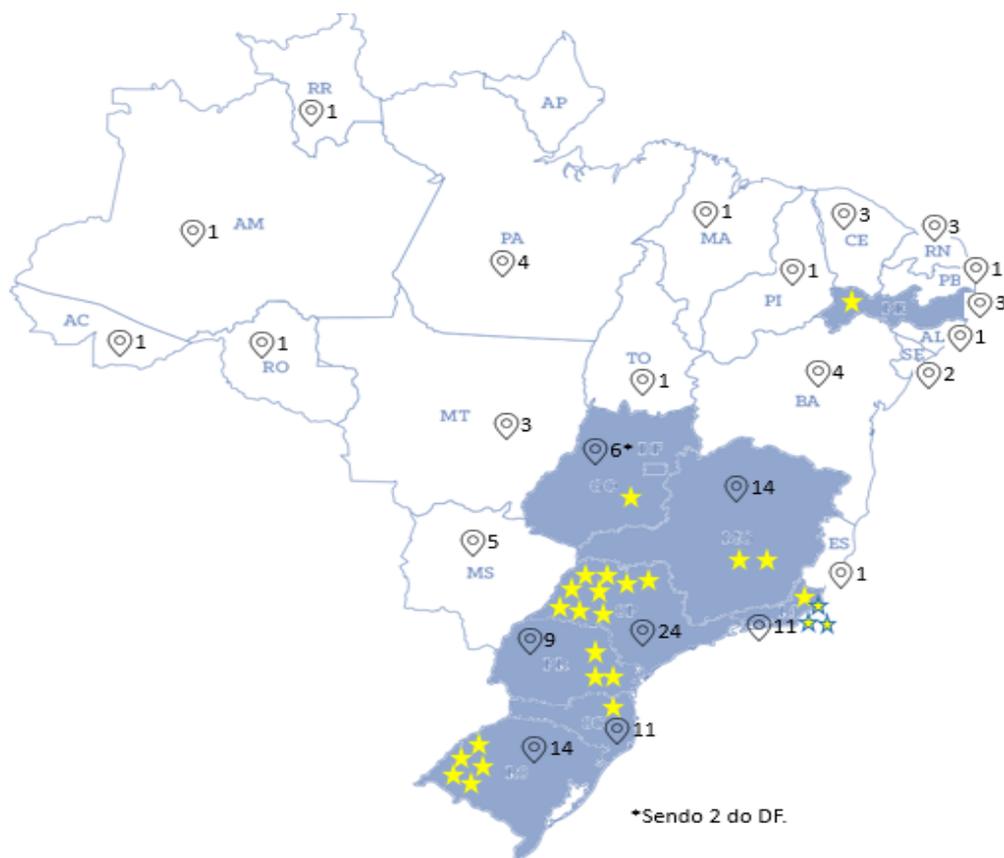
Em função de fatores geopolíticos e questões estruturais, a região Sudeste acabou por receber a maior parcela de verbas provenientes do governo federal, o que repercute até os dias atuais na ratificação de sua posição consolidada (Ramalho & Madeira, 2005). No caso do espaço acadêmico específico da Educação, a *Tabela 1* deixa evidente a força da região Sudeste

que, com 40% dos PPGEs, com dados de 2015, acumulou mais programas do que todas as outras regiões brasileiras. Contudo, a posição do Sudeste brasileiro não nos impede de observar os movimentos de diversificação e expansão que marcam as trajetórias das demais regiões, tanto sob o prisma geral do ensino superior, quanto sob o prisma mais específico da área da investigação educacional. Foram exatamente estes movimentos os responsáveis pelo cenário atual: a região Sul aparece em segundo lugar no âmbito do número de PPGEs, com 27%; seguida da região Nordeste, a qual acumulou ao longo dos anos 15% dos programas de pós-graduação em Educação; a região Centro-Oeste aparece com 11%, com destaque para o Distrito Federal; e a região Norte, por fim, aparece com 7% do total – os desafios com relação ao desenvolvimento e aprofundamento do ensino superior na região Norte ultrapassam a área específica da Educação e se colocam como frente de política pública no Brasil.

Ramalho e Madeira (2005), ao objetivarem a pós-graduação em Educação nas regiões Norte e Nordeste, apontam o crescimento registrado especialmente nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, o qual acabou por fomentar de forma significativa o fortalecimento desta área enquanto espaço acadêmico específico de forma concomitante no interior de cada estado que compõe tais regiões e em todo o Brasil. Cruz (2015), nesta direção, demonstra que os PPGEs do Norte e Nordeste se encontram irreversivelmente consolidados. Corroboramos com estas colocações, ao passo que compreendemos que a evolução da área da Educação nas diferentes regiões brasileiras, inclusive naquelas apontadas no início da década de 1970 como mais carentes de atenção no sentido de necessidade de incentivo estatal para o ensino superior, constitui expressão dos processos de consolidação da Educação enquanto espaço acadêmico específico no campo acadêmico brasileiro.

O avanço de uma cultura pós-graduada no país é fruto, pois, de lutas em torno da instituição universitária, da graduação, da institucionalização da pesquisa no processo acadêmico, da construção coletiva do conhecimento e da universalização deste grau de ensino (Ramalho & Madeira, 2005). As discrepâncias, portanto, entre as diferentes regiões brasileiras demonstram trajetórias díspares e que, ao mesmo tempo, contribuem para a formação da complexa realidade nacional no âmbito do domínio da Educação: realidade esta que possui, para além das distâncias numéricas apresentadas até o momento, distâncias da ordem do valor, do prestígio. Com base na avaliação da CAPES dos 126 PPGEs aqui analisados, a *Figura 2*, abaixo, oferece uma visão panorâmica destas questões:

Figura 2 – Excelência nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil



Fonte: A autora (2017), com base nos dados da CAPES (2016).

O mapa que a *Figura 2* apresenta traz dados relativos ao número de PPGEs em cada estado da federação, bem como destaca os programas mais bem avaliados pela CAPES: os estados coloridos de azul são aqueles com programas que possuem maiores notas e as estrelas em amarelo representam a quantidade destes programas com notas altas (estão aqui sinalizados com estrelas PPGEs com notas iguais ou superior a 5 por estado. Explorando o mapa em questão, merecem destaque os seguintes elementos: a) dos 126 PPGEs brasileiros, somente 26 deles foram avaliados, no último trimestre, com nota superior ou igual a 5, o que significa que estamos a falar de aproximadamente 21% em relação ao total; b) dentre os programas mais bem avaliados, de acordo com as notas atribuídas pela CAPES, somente uma minoria (11,5%) atingiu a nota máxima (7), nomeadamente, os programas da UFMG, UERJ e UNISINOS; c) seis programas (ou 23%) foram avaliados com nota 6 – PUC-RJ, UFRGS, PUC-RS, USP, PUC-SP⁵² e UFSCar⁵³; d) e 17 programas (o que equivale a 65,5%) foram avaliados com nota 5, notadamente os programas da UFU, UFPE, UFPR, PUC-PR, UEM/PR, UFRJ, UFF, UFSM,

⁵² Trata-se do mestrado e doutorado em “Educação (Psicologia da Educação)”.

⁵³ Neste caso, estamos a falar do mestrado e doutorado em “Educação Especial (Educação do indivíduo especial)”.

UFPeI, UFSCar⁵⁴, UNICAMP, UNESP, UNIMEP, UNINOVE, PUC-SP⁵⁵, UFG. Em contrapartida, os demais 100 PPGes (ou 79% do total de programas aqui analisados) apresentam-se da seguinte forma, no que tange à avaliação: 49 programas de pós-graduação em Educação atingiram a nota 4, enquanto 51 programas chegaram a nota 3.

O que isto significa, afinal? Os cursos de pós-graduação brasileiros são avaliados com conceitos, os quais variam de 3 a 7 e baseiam-se, dentre outras coisas, na produção científica dos professores e estudantes, na estrutura curricular, na infraestrutura de pesquisa e instituição. E as notas são expressões daquilo que os programas de pós-graduação conseguem fazer no sentido de adequação ao jogo acadêmico e científico que foi consolidado no Brasil por meio da pós-graduação. Neste sentido, é importante esclarecer que a nota 5 é atribuída a cursos de excelência em nível nacional e as notas 6 e 7 dizem respeito a cursos de excelência internacional, enquanto a nota mínima 3 é atribuída a cursos novos no momento de sua implementação em instituições sem muita tradição no quesito pós-graduação⁵⁶.

E, com base na leitura da *Figura 2* e destas informações acerca da avaliação da pós-graduação brasileira, não é difícil perceber que os números que se referiam à quantidade de programas de pós-graduação em cada região brasileira, tratados anteriormente, – e as distâncias reveladas por eles – ganham relevância quando atentamos para a configuração revelada pela avaliação dos programas de pós-graduação em Educação. Mais uma vez as regiões Sudeste e Sul aparecem com destaque, visto que quase todos os seus estados apresentam PPGes considerados de excelência nacional e/ou internacional, para além destas regiões temos somente a região Centro-Oeste, representada pelo estado de Goiás, e a região Nordeste representada pelo estado de Pernambuco. Isto posto, faz-se mister compreender que a distribuição geográfica e a avaliação da qualidade dos programas de pós-graduação estão relacionadas diretamente com a questão do poder que os agentes, as instituições, os programas, as áreas e, conseqüentemente, os estados e regiões da federação possuem no jogo acadêmico brasileiro.

Em função da trajetória da institucionalização da Educação enquanto espaço acadêmico específico no Brasil, a qual levou a uma forte diferenciação em nível geográfico, é possível afirmar que as regiões que contam com programas mais antigos, consolidados e bem avaliados apresentam, conseqüentemente, um capital científico mais determinante no jogo acadêmico. Se no Capítulo 1 desta tese discutimos as relações de força entre a área da Educação e as demais áreas do conhecimento, agora podemos compreender que as disputas pela autoridade científica

⁵⁴ E, neste caso, estamos a falar do mestrado e doutorado em “Educação”.

⁵⁵ E aqui trata-se do mestrado e doutorado em “Educação (Currículo)”.

⁵⁶ Informações retiradas da página eletrônica da CAPES: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>.

também ocorrem no interior do espaço da pesquisa educacional. Segundo Bourdieu (1983), autoridade científica pode ser entendida como a capacidade técnica e o poder social de agir e falar legitimamente em nome da ciência. Garcia (1996) acrescenta que tal legitimidade é outorgada socialmente a um agente ou grupo de agentes – acrescentamos aqui: a uma instituição ou um conjunto de instituições –, geralmente pelos pares concorrentes no interior do próprio campo. De modo geral, os espaços acadêmicos específicos, representados pelas diversas áreas do conhecimento, vivenciam concomitantes embates nas fronteiras com outros tantos espaços específicos que compõem o campo acadêmico e dentro de seus próprios limites.

A partir de uma leitura desta relação entre disparidades regionais e legitimidade de uns PPGEs em detrimento de outros, os apontamentos de Oliveira (2015) acerca do trabalho acadêmico no Brasil nos auxiliam a compreender como as instituições e os programas de pós-graduação consolidados e reconhecidos como de excelência acabam por exercer grande influência no cenário nacional. Isso acontece porque, de um lado, estes programas acabam por constituírem-se em referências para os demais e, muitas vezes, esta influência ultrapassa a sua área do conhecimento e, de outro, por contarem com os pesquisadores mais produtivos e prestigiados, participam mais ativamente da regulação, avaliação e do estabelecimento de normas de produção junto à CAPES e ao CNPq.

As diferenças entre programas de pós-graduação estabelecidos e *outsiders* revelam questões importantes no que tange às posições heterogêneas de estabelecimento, do lado dos programas dominantes, e de submissão e adesão às regras do jogo, do lado dos programas dominados (Oliveira, 2015). Compreende-se, pois, que os PPGEs brasileiros avaliados com notas que expressam excelência possuem maior peso no quesito de determinação dos padrões de atuação no espaço acadêmico específico da Educação, bem como maior capacidade de adaptação às regras do jogo acadêmico brasileiro de modo amplo.

Para além destas questões, dois elementos merecem destaque quando o assunto é o processo de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, a saber: os efeitos da avaliação na atividade docente e científica e a atualização do *habitus* científico existente. Sobre o primeiro elemento, Moreira (2009) afirma que a avaliação coordenada pela CAPES tem provocado transformações significativas na organização dos programas, nas atividades de ensino, investigação e orientação, na própria subjetividade dos docentes e dos estudantes e ainda nas relações estabelecidas entre os indivíduos e as instituições. Moreira (2009) vai ainda mais longe com esta constatação e relaciona tais transformações ao que Stephen Ball (2002) denomina de “cultura da performatividade”, isso porque o sistema de avaliação em questão é

tomado por este autor como um indutor de uma atmosfera de trabalho especificamente definida, na qual se desdobram determinadas formas de atuar. E, com relação ao segundo elemento, pode-se afirmar que a atualização mais recente e que tem obtido maior impacto sobre as disposições valorizadas no campo acadêmico brasileiro e mundial é definida pela competição entre instituições, áreas, cursos e programas (Cury, 2009; Oliveira, 2015). Ambos elementos nos oferecem uma compreensão de como o *modus operandi* de uma área do conhecimento possui raízes mais profundas do que propriamente suas próprias fronteiras.

Para aprofundar ainda mais o conhecimento acerca dos PPGEs brasileiros mais duas frentes de informações foram contempladas, trata-se das linhas de pesquisa dos programas e de seus objetivos. A estruturação dos programas de pós-graduação do Brasil em linhas de pesquisa acaba por permitir um olhar para a evolução e diversificação do domínio de uma área em específico, ao passo que também fornece pistas das diretrizes que constituem as referências centrais para a docência, para a definição dos núcleos de investigação, para o delineamento da temática das dissertações e teses e igualmente para a produção científica dos docentes e discentes (Severino, 2006). No caso dos 126 programas de pós-graduação em Educação aqui tomados à análise, foram contabilizadas 432 linhas de pesquisa⁵⁷, as quais sofreram os seguintes tratamentos: foram agrupadas em 31 diferentes categorias de acordo com as temáticas apresentadas, por vezes linhas foram enquadradas em mais de uma categoria por estarem entre duas ou mais áreas, a exemplo de “História e Política da Educação”; foram calculadas as frequências de cada uma destas categorias; e as categorias foram organizadas de modo apresentá-las em relação numérica umas com as outras. A *Tabela 2*, abaixo, sintetiza todo este tratamento:

Tabela 2 – Linhas de pesquisa dos programas brasileiros de pós-graduação em Educação

Categorias	Frequência	Valor percentual	Detalhamento: Agrupa linhas que abordam temas como...
Política e Gestão educacional	89	16%	Estado, políticas públicas, gestão, democracia, gestão democrática
Formação e trabalho docente	78	14%	Formação de professores, profissão docente, profissionalização de professores
Fundamentos da Educação	71	12,4%	História, Filosofia e Sociologia da Educação, teoria educacional

⁵⁷ Acedemos a estas linhas por meio das respectivas páginas eletrônicas dos PPGEs brasileiros.

Cultura, diversidade, diferença e identidade	50	9%	Estudos culturais, identidades amazônicas, culturas escolares, Filosofia da diferença
Processos educativos	49	8,7%	Processos educacionais, processos de ensino e aprendizagem
Educação e linguagem	31	5,4%	Análise do discurso, aquisição de linguagem.
Currículo	24	4%	Currículo e conhecimento, currículo e práticas, cultura e currículo
TICs ⁵⁸ e Educação	24	4%	TICs e processos educacionais, linguagem e tecnologia, comunicação, tecnologias digitais
Educação escolar/ instituições escolares	18	3%	Escola, teorias e práticas no contexto escolar
Trabalho e formação humana	18	3%	Trabalho e Educação, formação humana, práxis
Educação especial e inclusão	15	2,6%	Diversidade, inclusão e práticas educativas, inclusão em contextos educacionais, políticas de inclusão escolar
Movimentos sociais e educação popular	14	2,4%	Cotidiano e educação popular, movimentos e organizações sociais, política e educação popular
Ensino de ciências e matemática	14	2,4%	Educação/ensino em ciências e matemática,
Didática	10	1,7%	Didáticas e conteúdos específicos, teoria, ensino e práticas escolares, didática e trabalho docente
Educação ambiental	9	1,6%	Educação ambiental, currículo, meio ambiente
Educação e infância	9	1,6%	Estudos sobre infâncias, infância e espaços educativos, desenvolvimento e processos educacionais
Juventude e educação	7	1,2%	Juventude e espaços educativos
Psicologia	7	1,2%	Psicologia da Educação, psicanálise, psicopedagogia
Avaliação	6	1%	Avaliação educacional, políticas de avaliação, avaliação de programas educacionais
Arte e educação	3	0,5%	Arte, linguagem, currículo e educação
Educação do campo	3	0,5%	Educação do campo, meio ambiente
Educação e saúde	3	0,5%	Saúde, meio ambiente e educação

⁵⁸ Tecnologias da Informação e Comunicação.

Educação indígena	3	0,5%	Educação indígena e interculturalidade, diversidade cultural e educação indígena
Educação profissional	3	0,5%	Formação e desenvolvimento profissional, políticas e práxis em educação profissional
Ensino superior	3	0,5%	Ensino superior, universidade
Marxismo e Educação	3	0,5%	Luta de classes, marxismo e formação do educador
Educação comparada	2	0,3%	Educação comparada, história e educação comparada
Relações étnico-raciais	2	0,3%	Educação e diversidade étnico-racial, formação de professores e relações étnico-raciais
Sexualidade e relações de gênero	2	0,3%	Gênero: relações, educação e sexualidade
Educação física, corpo e lazer	1	0,2%	Cultura corporal e lazer, educação física, corpo e educação
Religião	1	0,2%	Educação e espiritualidade
TOTAL	572	100%	-----

Fonte: A autora (2017).

Se analisarmos os dados da *Tabela 2* à luz do debate que enfrentamos no primeiro capítulo desta tese acerca das tendências temáticas que marcaram as primeiras décadas da pesquisa em Educação no Brasil (Gouveia, 1971; Cunha, 1991; Campos & Fávero, 1994; Bittar, 2009), a primeira coisa que se evidencia é uma diversificação de frentes de investigação. Enquanto nas primeiras décadas, como aponta Gouveia (1971), a Psicologia, a Sociologia ou a Economia exerciam uma força gravitacional significativa na área da pesquisa educacional desenvolvida no país, atualmente o que temos é um leque extenso de subáreas e objetos de investigação, o qual nos aponta dois processos complementares entre si e ligados à consolidação da área da Educação como espaço acadêmico específico, a saber: o diálogo com múltiplas áreas do conhecimento e a ampliação da jurisdição da área da Educação.

A *Tabela 2*, ao nos apresentar 31 categorias, manifesta a heterogeneidade que marca as linhas de pesquisa dos PPGs brasileiros e, nesse sentido, sinaliza o quão diversa é atualmente a área da Educação. E, além disso, se observarmos os dados relativos à frequência com a qual cada uma das categorias aparece, veremos que não há um predomínio absoluto de uma categoria sobre outra, isto é, “Política e Gestão educacional” aparece somente com dois pontos percentuais à frente da segunda categoria mais frequente, “Formação e trabalho docente”, e

assim sucessivamente. Contudo, não se pode deixar de considerar que, do mesmo modo que a área da Educação está em constante luta pela sua legitimação frente às demais áreas do conhecimento, as suas subáreas, tomadas em relação umas com as outras, também fazem parte do jogo científico que ocorre no interior do espaço específico da Educação: algumas subáreas, temas, objetos, metodologias, abordagens e correntes teóricas possuem maior grau de prestígio e legitimidade do que outros e, por isso, dentro de um campo social ocorrem suas próprias lutas que são, necessariamente, correlacionais com as lutas mais amplas do campo global.

Destarte, não nos parece possível apontar uma única tendência temática hegemônica na atual configuração do espaço acadêmico específico da Educação no Brasil. Especificamente sobre as temáticas que ganham visibilidade a partir destas categorias, o contributo de Schwartzman (2001) é pertinente, este autor ratifica a relação entre os grandes temas da Educação e a realidade que interpela os pesquisadores em dois sentidos: pensar o presente e construir o futuro com vistas a superar os problemas e dificuldades que, no âmbito educacional, registram-se em todos os níveis de ensino. Podemos, então, compreender a diversidade temática da qual fala a *Tabela 2* tendo em vista a interpelação de múltiplas ordens no desenvolvimento de grupos, linhas e investigações engajadas em torno de questões que emergem da realidade social e educacional brasileira.

Kuenzer e Moraes (2005), por sua vez, compreendem o crescimento da incidência de recortes temáticos restritos e a ênfase em aspectos muito particulares da educação como uma tendência que vem se confirmando nas últimas décadas no Brasil e debitam estes fenômenos à influência da “agenda pós-moderna” na área⁵⁹. Uma espécie de fratura é apontada por autores críticos à influência pós-moderna na teorização sobre Educação, fratura esta que não somente é apontada na diversificação de temas abordados, mas também na própria constituição de uma identidade difusa dos pesquisadores da área. Mais uma vez, parece-nos pertinente perspectivar estas questões de modo relacional e, desse modo, compreender que, de um lado, as leituras pós-modernas não são endêmicas ao espaço acadêmico específico da Educação⁶⁰ e, de outro, elas se relacionam com a emergência de novos temas e objetos de investigação, ao passo que a própria área que permite a emergência destas “novidades” somente a permite porque está jogando o jogo científico, o qual, nas ciências humanas e sociais, possui relação intrínseca com

⁵⁹ Há que se observar que estes autores tomam aquilo que denominam de “agenda pós-moderna” como um movimento que despreza questões significativas à pesquisa em Educação – como: profundidade epistemológica e metodológica, contributos de disciplinas como a História – e, por outro lado, é acompanhado do descaso metodológico dos sujeitos diluídos em jogos de linguagem em busca do “melhor argumento”.

⁶⁰ Para o aprofundamento da relação entre Pós-Modernidade e Educação, tendo em vista que ultrapassa os limites desta tese, recomendamos a leitura de Peters (1996) e Sanches (2006).

a coexistência de paradigmas heterogêneos (Kuhn, 1971; Alexander, 1987; Veiga-Neto, 2002; Cêa & Silva, 2015). Gatti (2002) ratifica como o desenvolvimento da área da Educação gerou, em função de sua diversidade, oposições e confrontos nas formas de compreensão dos problemas de investigação.

Furlong e Lawn (2011), ao tomarem os casos britânico e norte-americano à análise, afirmam que a dominância da Psicologia no campo educacional entrou xeque como resultado do crescimento da importância de outras disciplinas aliado às mudanças epistemológicas e aos debates políticos dos últimos vinte anos. Azevedo, Gonçalves e Alves (2013), desta vez com vistas ao caso português, argumentam que a multi-referencialidade da área da Educação relaciona-se com a diversidade de percursos de seus agentes. Estes casos, que vão para além da realidade brasileira, podem nos auxiliar a compreender a relação entre o desenvolvimento e consolidação da área da Educação no Brasil e a sua dispersão temática. Isso porque as influências oriundas de outras disciplinas – e aqui está incluída a força que cada uma exerce em determinado momento histórico – e os percursos distintos dos agentes que passam a compor o espaço acadêmico da Educação afetam diretamente a sua estruturação.

Por fim, trazemos para concluir este tópico uma apreciação dos objetivos expressos dos PPGEs brasileiros, com o propósito de compreender como o desenvolvimento destes programas ao longo das décadas, como mostramos até aqui, incidiu sobre a função social dos programas de pós-graduação. O tratamento dos dados com os quais trabalharemos doravante foi realizado com o auxílio do *software* Nvivo, o qual foi utilizado para organizar, categorizar e analisar as informações oriundas das páginas eletrônicas dos 126 programas aqui analisados relacionadas aos seus propósitos. Como seria de se esperar, o volume destas informações é relativamente grande e a categorização acabou por possibilitar um olhar mais relacional e coeso do conjunto de PPGEs. Tratemos, pois, das questões relativas aos objetivos dos PPGEs brasileiros a partir do *Gráfico 3*, logo abaixo:

Gráfico 3 – Objetivos dos programas brasileiros de pós-graduação em Educação



Fonte: A autora (2017).

Quatro categorias sintetizam nosso esforço de tratamento dos objetivos de todos os PPGEs acadêmicos do Brasil, e vale a pena esclarecer que muitos objetivos elencados por estes programas foram enquadrados em mais de uma categoria, pois figuravam-se bastante amplos nos seus propósitos – muitos programas apresentavam, por exemplo, um objetivo geral e alguns objetivos específicos. A “Formação de profissionais na área”, categoria que aparece com mais força (39%) no Gráfico 3, foi manifesta praticamente em todos os programas analisados e já era apontada como uma das funções da pós-graduação, em sentido amplo, desde a sua institucionalização no Brasil (Cunha, 1974). Naturalmente, no momento histórico da regulamentação da pós-graduação no país, esta formação estava diretamente atrelada a uma necessidade de ampliar os recursos humanos para a própria universidade. O que revela esta formação passadas cinco décadas da criação da pós-graduação em Educação? Os PPGEs, em seus objetivos, apontam os seguintes argumentos, no âmbito desta categoria ligada à formação: conferir o grau de mestre e doutor em Educação; formar pesquisadores; docência universitária; atender a necessidade de formação de quadros docentes e pesquisadores qualificados para o exercício do magistério e da pesquisa; formar profissionais para a Educação Superior, a Educação Básica e a gestão educacional; formar e titular academicamente pesquisadores, professores, gestores e agentes pedagógicos; etc.

Logo, aquilo que Cunha (1974) apontou como uma função técnica da pós-graduação e que servia basicamente a dois “mercados” [o próprio ensino superior, com a renovação dos quadros, e às empresas públicas estatais] nas primeiras décadas da experiência brasileira de pós-graduação foi alargado. A investigação e a docência são apontadas como principais fins em nível de ofício e a universidade, a escola e outros espaços sociais passam a ser apontados como ambiente de trabalho para os profissionais que passam pela pós-graduação em Educação.

A preocupação com o processo de consolidação da própria área da Educação, por meio de seus programas de pós-graduação, torna-se clara com os 34% referentes à segunda categoria que aparece com mais frequência no *Gráfico 3*. De modo geral, no Brasil, a pós-graduação transformou-se no principal motor da investigação e do desenvolvimento das áreas do conhecimento e, ao jogar o jogo acadêmico, o espaço específico da Educação não foge à regra. A categoria “Produção de conhecimento e fortalecimento da área” foi composta por passagens como: produzir conhecimentos na área de educação que contribuam para o incremento do campo da pesquisa; desenvolver políticas de integração e de solidariedade com outros programas de pós-graduação nacionais, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação no Estado e no País; criar condições favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa e da análise do fenômeno educacional; promover a divulgação do conhecimento sobre a educação através do diálogo entre os diversos atores implicados no fazer educativo; propiciar avanços no conhecimento no campo da Educação; etc.

Esta segunda categoria possui uma subcategoria denominada “Internacionalização da área”, a qual representa 13% da categoria em questão e diz respeito basicamente à intenção de internacionalizar os próprios programas de pós-graduação em Educação, seja por meio de programas de intercâmbio de docentes ou discentes, seja por meio da colaboração científica e de produção com universidades de todo o mundo. Outrossim, esta categoria, com sua subcategoria, representa o desejo de avanço da área da Educação e o reconhecimento do papel dos programas de pós-graduação neste sentido.

Para além da formação de profissionais e do próprio desenvolvimento do espaço acadêmico específico da Educação, as demais categorias apontam uma faceta bastante importante na história deste espaço. Estamos a falar de categorias que sintetizam um esforço dos PPGes brasileiros no sentido de contribuir diretamente para a superação de problemáticas sociais. A categoria “Contribuição para melhorias sociais e educacionais” acumula 22% de frequência nos objetivos dos programas de pós-graduação em Educação e foi subdividida em três subcategorias, nomeadamente: “Desenvolvimento da região e do país”, que acumulou 48% do total da categoria, e é composto basicamente por intenções de contribuir para o desenvolvimento das cidades, estados e regiões nas quais os PPGes se encontram alocados, bem como para o desenvolvimento nacional; “Educação de qualidade”, esta subcategoria acumulou 29% de frequência no âmbito da categoria em questão e sua principal marca é o desejo dos PPGes em intervir na realidade educacional brasileira no sentido de aperfeiçoar o sistema educacional brasileiro; e, por fim, temos a subcategoria “Ampliação da relação entre

universidade e sociedade” com 23% de frequência e uma clara ligação com a prática de extensão das universidades brasileiras (Silva, 2000; Moita & Andrade, 2009).

A quarta e última categoria é denominada “Contribuição para atuar nas políticas públicas” e sua frequência é de 5% do total. Nesta categoria encontram-se os objetivos elencados pelos PPGEs que se preocupam com o impacto de um programa de pós-graduação em Educação na formulação, orientação e análise das políticas públicas educacionais, ganham espaço expressões como: “influir nas políticas públicas educacionais”, “contribuir com ações propostas pela sociedade civil”, “subsidiar análises críticas de políticas”, “contribuir para o delineamento e a implementação de políticas públicas de inclusão social”, etc.

Segundo António Nóvoa (1989), não é possível conceber a educação apenas como um projeto científico ou racional, uma vez que a ação educativa se realiza a partir de atos políticos, deliberativos, interpretativos, morais, estéticos, etc. Nesse sentido, os processos de institucionalização e consolidação do espaço acadêmico específico da Educação no Brasil – ou mesmo em Portugal, caso que voltaremos a tratar nos capítulos quatro e cinco desta tese – não podem ser entendidos sem levar em consideração que a educação é concomitantemente uma prática social que se dá na sociedade, de modo geral, e nas instituições escolares, de modo específico, um objeto de investigação e uma instância alvo de políticas públicas. E, somente levando em consideração esta complexidade do fenômeno educacional, podemos compreender, de um lado, como o espaço acadêmico da Educação foi constituído também em razão e em torno de lutas sociais pela educação e, de outro, como estas lutas são atualizadas e continuam a fazer parte deste espaço acadêmico específico. Em conclusão, os objetivos dos PPGEs relacionados à melhoria da realidade educacional brasileira inscrevem-se em um histórico posicionamento dos agentes e da área da Educação – retornaremos a esta questão do posicionamento e das lutas políticas mais adiante quando tratarmos da ANPED.

Em suma, o crescimento de programas de pós-graduação em Educação ao longo de cinco décadas, desde a sua criação, é um fenômeno que expressa três processos conectados entre si: o desenvolvimento do ensino superior e da pós-graduação no Brasil, a adequação da área da Educação a este quadro desenvolvimentista mais amplo e a constituição e consolidação de um espaço acadêmico específico da Educação no interior da estrutura universitária brasileira. Os dados e análises aqui apresentados até o momento acabam por nos permitir reconhecer a Educação como um espaço plural, com especificidades e contradições que ora dizem respeito ao campo acadêmico no qual está inserida, ora dizem respeito às suas próprias lutas internas. Os seus programas de pós-graduação, neste caso, são expressões de sua constituição e

consolidação enquanto espaço acadêmico, ao passo que exprimem, quando objetivados, as tensões e as heterogeneidades históricas e atuais da área da Educação.

Continuaremos a tratar, neste capítulo, de elementos que expressam os processos de constituição e consolidação da área em questão e que estão relacionados uns com os outros de forma direta, porém recebem aqui separação didática. Tratemos agora dos grupos de pesquisa.

2.2.2 Os grupos de pesquisa

No contexto histórico do desenvolvimento da pós-graduação e da conseqüente institucionalização da pesquisa no contexto universitário brasileiro, a formalização da atividade coletiva de investigação se deu sob a forma de grupos de pesquisa. Falamos em formalização porque antes da regulamentação da pós-graduação as atividades de investigação e formação de novos investigadores no país já aconteciam de modo a reunir docentes e pesquisadores mais experientes e estudantes e aspirantes em torno de uma área, disciplina, objeto ou mesmo de uma perspectiva teórica – os relatos de José de Souza Martins (2013) acerca de seu processo formativo e de outros intelectuais que fizeram parte de sua trajetória, como Florestan Fernandes, Luiz Pereira e Octavio Ianni, são exemplos de como acontecia a formação dos investigadores antes mesmo da instauração do que conhecemos hoje como pós-graduação.

Com a invenção da pós-graduação e todo o processo de regulamentação que se seguiu, o grupo de pesquisa se tornou o ambiente onde os “bastidores” da investigação ocorrem. Segundo Guimarães, Lourenço e Cosac (2001), no grupo de pesquisa existe envolvimento profissional e permanente com atividades próprias da investigação e o trabalho se estrutura em torno de um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente que, debruçados sobre uma ou mais linhas de pesquisa, partilham instalações, equipamentos, saberes, impressões e experiências. O fundamento organizador de um grupo de pesquisa e de sua hierarquia é, justamente, a experiência, posto que ela é capaz de distinguir os sujeitos em diferentes posições.

O desenvolvimento do ensino superior, dos programas de pós-graduação e dos grupos de pesquisa em todas as áreas do conhecimento ao redor de todo o Brasil são processos relacionados entre si. Não estamos somente falando em sentido histórico, tampouco em relações causais, estamos a falar de processos que não podem ser dissociados, pois juntos são responsáveis por tecer a complexa teia de instâncias pela qual a pesquisa se consolidou como prática social neste país – desta teia ainda participam as associações e as agências de fomento,

das quais trataremos mais tarde neste capítulo. Neste sentido, podemos afirmar que os grupos de pesquisa constituídos na área disciplinar da Educação representam mais um elemento do processo de consolidação do espaço acadêmico específico desta área. Com o objetivo de analisar, pois, estes grupos de pesquisa, recorreremos aos dados do Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁶¹.

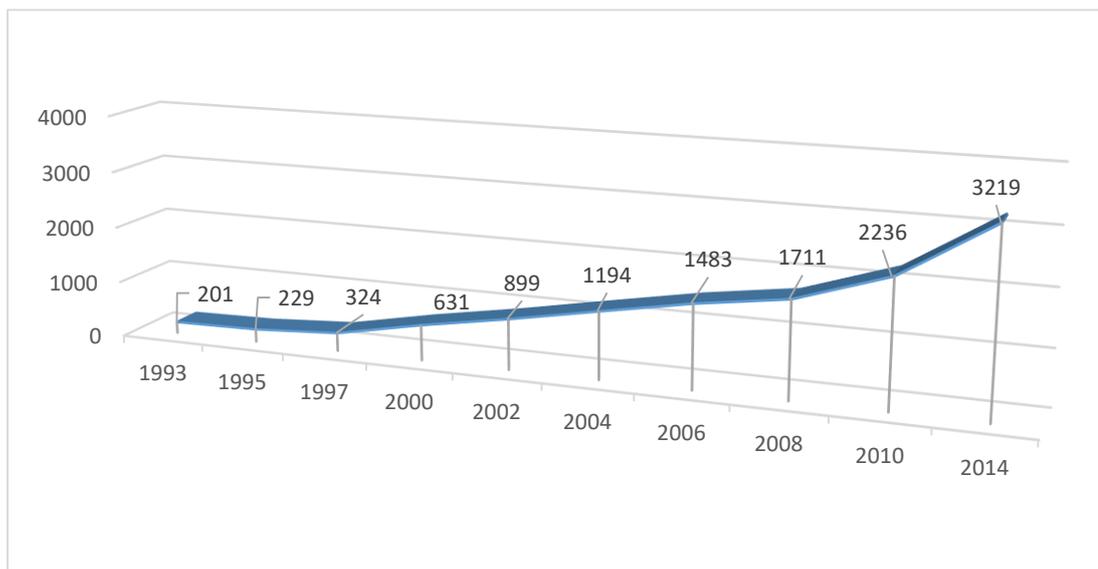
O CNPq, criado em 1951, possui papel relevante no fomento à pesquisa no Brasil, bem como no mapeamento das investigações que vêm sendo desenvolvidas no país. Neste último caso, com o objetivo de aprimorar este mapeamento, em 1992, foi criado o DGP, que é fundamentalmente um inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica, atualizado continuamente pelos próprios pesquisadores e pela realização de censos bianuais⁶². Alguns trabalhos, em áreas diversas, já tomaram a base de dados do Diretório em questão como subsídio para estudos e pesquisas, tais como: Guimarães, Lourenço e Cosac (2001); Prado e Sayd (2004); Ferreira Júnior (2010); Oliveira e Silva (2014). Os dados e informações extraídos do diretório em questão recuam até o ano de 1993 e, por isso, faz-se mister reconhecer as limitações e potencialidades do panorama que podem oferecer: por um lado, é preciso reconhecer que os grupos de pesquisa nascem, no Brasil, antes da década de 1990 e, como afirmamos anteriormente, possuem uma ancestralidade anterior à própria pós-graduação, mesmo que não recebessem esta nomenclatura ou este reconhecimento institucional; e, por outro, a década de 1990 e os anos 2000 representam momentos de enorme expansão no âmbito do ensino superior e da pós-graduação em função do fim da ditadura militar e dos movimentos de massificação deste grau de ensino, portanto, a própria iniciativa de organização de dados relativos aos grupos de pesquisa do país devem ser vistos neste contexto expansionista.

Os dados que apresentaremos para subsidiar nosso debate acerca dos grupos de pesquisa e seu papel na consolidação do espaço acadêmico específico da Educação no contexto brasileiro corroboram a perspectiva relacional que chamamos atenção em todo este trabalho. Observemos, pois, o *Gráfico 4*, abaixo:

⁶¹ Cujo endereço eletrônico segue: <http://cnpq.br/web/guest/pagina-inicial>.

⁶² Informações retiradas da própria página do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/>.

Gráfico 4 – Evolução do número de grupos de pesquisa em Educação no Brasil/1993-2014



Fonte: A autora (2017), com base nos dados do DGP/CNPq (2015).

Visualmente, a partir da linha crescente apresentada no gráfico acima, é notório o avanço do número de grupos de pesquisa cadastrados no DGP/CNPq no domínio da Educação no período de 1993 a 2014. O *Gráfico 4* expressa um crescimento que vai de 201 grupos de pesquisa em 1993 e chega a 3.219 grupos em 2014. Estamos a falar de uma taxa de crescimento superior aos 1000% neste intervalo de 21 anos e cujos valores ano a ano impressionam.

No que tange à distribuição geográfica destes grupos de pesquisa, há aqui uma confirmação daquilo já demonstrado neste capítulo acerca dos programas de pós-graduação, posto que os estados das regiões Sudeste e Sul aparecem como aqueles detentores de um número mais expressivo de grupos de pesquisa. De modo a ilustrar a discrepância entre as regiões brasileiras também neste quesito, elencamos uma relação significativa, a saber: os cinco estados que se apresentam no topo da lista de acordo com a quantidade de grupos de pesquisa na área da Educação são, respectivamente, São Paulo (539 grupos ou 19% do total), Rio Grande do Sul (326 grupos ou 10%), Rio de Janeiro (293 ou 9%), Minas Gerais (281 grupos ou 8,7%) e Paraná (278 ou 8,6%), três deles são da região Sudeste e os outros dois da região Sul; por outro lado, os cinco estados brasileiros que apresentam as menores quantidades de grupos de pesquisa em Educação nós temos, respectivamente, Amazonas (37 grupos com 1,1% do total), Rondônia (24 grupos ou 0,7%), Acre (17 grupos ou 0,5%), Roraima (15 grupos ou 0,4%) e Amapá (14 grupos ou aproximadamente 0,4%), todos estes estados fazem parte da região Norte do país. Novamente ratifica-se que esta assimetria se relaciona com processos históricos mais

amplos que acabaram por se tornar elementos fulcrais no desenvolvimento da área da Educação no contexto brasileiro.

A perspectiva relacional nos autoriza a compreender este crescimento de modo situado no contexto mais amplo no qual a área da Educação se encontra alocada. A evolução do volume de grupos de pesquisa ligados à Educação possui seu cenário de possibilidade na expansão da importância atribuída à pesquisa no contexto universitário brasileiro. Foi exatamente este cenário que permitiu um crescimento tanto em programas de pós-graduação, quanto em grupos de pesquisa, em todas as áreas do conhecimento: os dados disponíveis no DGP/CNPq (2015) apontam que em 1993 o país registrava 4.402 grupos de pesquisa e, com um crescimento acentuado, em 2014 foram contabilizados 35.424 grupos. Tomando como referência esta relação de crescimento do número de grupos de pesquisa, que se deu de forma sincrônica em esfera nacional e no âmbito da área da Educação, o lugar que o espaço acadêmico específico da Educação ocupa no quadro mais amplo pode ser expresso pela sua representatividade percentual no interior do universo acadêmico brasileiro: em 1993, os grupos de pesquisa filiados à área da Educação representavam 4,5% do total dos grupos de pesquisa brasileiros, mais de uma década depois, em 2014, o percentual relativo aos grupos da área da Educação chega a 9% do total.

Esta variação com traço de expansão demonstra o fortalecimento longitudinal das investigações na área da Educação e do trabalho em conjunto que a formação de um grupo de pesquisa pressupõe. Os 3.219 grupos que atualmente existem no domínio da Educação no Brasil fazem parte de um conjunto de elementos que tornaram possível a consolidação do processo de autonomização relativa da área em questão. Neste sentido,

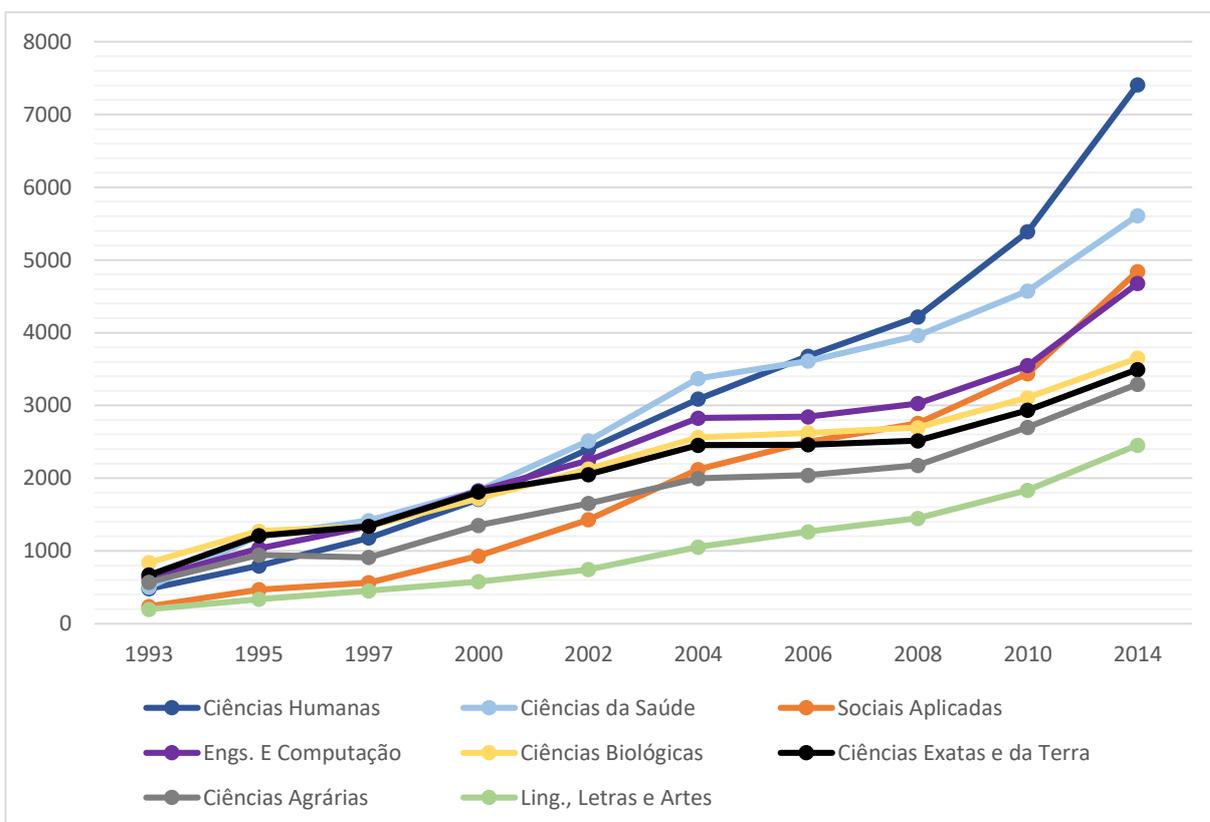
As transformações que vêm ocorrendo na última década no campo da pesquisa em educação no Brasil indicam a tendência de que, ao lado da pós-graduação *stricto sensu*, os grupos ou núcleos de pesquisa se constituem em espaços que promovem o avanço do conhecimento na área e a conformam, reunindo seus pesquisadores, elegendo temas, abordagens teórico-metodológicas, interfaces etc. (Silva, Luz & Faria Filho, 2010, p. 85).

Programas de pós-graduação e grupos de pesquisa dizem respeito a espaços colaborativos de investigação, nos quais os pesquisadores mais experientes trabalham com outros pesquisadores e com estudantes da licenciatura até o doutorado ou mesmo pós-doutorado. E, nesse sentido, entender estes espaços como promotores do avanço do conhecimento em determinada área significa olhar para a pesquisa como um processo artesanal que envolve um cotidiano de relações e práticas pedagógicas e investigativas. O avanço numérico dos grupos de pesquisa em Educação, além de fazer parte do crescimento de todo o

ensino superior brasileiro, inclusive da esfera da pesquisa, também está situado no avanço da grande área que comporta, entre muitos outros, o espaço acadêmico específico da Educação: as Ciências Humanas.

No Brasil e no mundo tem imperado, nos últimos anos, a emergência de discussões e debates em torno do papel, do caráter, da aplicabilidade e da utilidade científica e social das Ciências Humanas e Sociais (Marcovitch, 2002; Nussbaum, 2010). Os céticos com relação ao valor social destas áreas do conhecimento geralmente possuem argumentos relacionados ao mundo econômico e a uma ideia de desenvolvimento na qual não há espaço para ciências marcadas pela falta de consensos, pela diversidade de teorias, paradigmas, opiniões, métodos, etc. No entanto, no Brasil, a grande área das Ciências Humanas – que comporta áreas como a Educação, Psicologia, História, Sociologia, Filosofia, Geografia, entre muitas outras – possui grande papel no âmbito da expansão do ensino superior e da prática investigativa das últimas décadas. Vejamos, diante disso, a relação entre as diferentes áreas do conhecimento por meio dos grupos de pesquisa, o *Gráfico 5* nos auxiliará nesta tarefa:

Gráfico 5 – Grupos de pesquisa brasileiros e grandes áreas do conhecimento/1993-2014



Fonte: A autora (2017), com base nos dados do DGP/CNPq (2015).

Evidente se torna a relação de crescimento dos grupos de pesquisa brasileiros com o desenvolvimento e consolidação dos diferentes domínios do conhecimento. O *Gráfico 5* nos mostra ampliação do número de grupos de pesquisa em absolutamente todas as grandes áreas definidas pelo CNPq⁶³ no período analisado, 1993 a 2014, e isso acaba por demonstrar que, guardadas as especificidades de cada espaço acadêmico, a atividade de investigação vem sofrendo transformações no sentido do seu alcance. Tendo em vista que os limites desta tese não nos permitem aprofundar cada caso expresso por estas grandes áreas expostas no gráfico em questão, vale a pena destacar como a oscilação no número de grupos de pesquisa ao longo dos anos é reveladora: a) das dinâmicas globais do campo acadêmico em harmonia com as dinâmicas individuais de cada área; b) do lugar que cada área vem ocupando ao longo do processo de expansão, contribuindo, em menor ou maior grau, para o avanço geral da pesquisa no Brasil; c) as disputas em torno de elementos como financiamento, avaliação, produção, etc., que são moldadas de acordo com a legitimidade que cada área acaba por exercer na configuração mais ampla do campo acadêmico; d) da relação nem sempre diretamente proporcional entre quantitativo de grupos de pesquisa e poder, prestígio e legitimidade no interior do universo acadêmico.

Com base nos dados do *Gráfico 5* é possível observar a oscilação que transformou a grande área das Ciências Humanas naquela com maior número de grupos de pesquisa, neste sentido, destacamos: entre 1993 e 1996, as Ciências Biológicas dominavam o cenário dos grupos de pesquisa e a área apresentou 842 grupos em 1993 e 1273 grupos em 1995, porém nos anos seguintes apresentou um crescimento constante e sem grandes picos; as Ciências Exatas e da Terra e as Ciências Agrárias também apresentam crescimento do tipo constante, mas revelam alguma timidez no período compreendido entre 2004 e 2008; Linguística, Letras e Artes é uma grande área que não possui muita expressividade quando comparada com as demais, porém, a partir de 2002 expande seu número de grupos de pesquisa de maneira significativa; Engenharias e Computação, por sua vez, exibe dois momentos de marcante crescimento, entre 1993 e 2004 e depois entre 2010 e 2014; Ciências Sociais Aplicadas constitui uma das áreas que mais chama atenção pela sua trajetória de crescimento, apesar de não figurar em momento algum no topo da lista, passa de 237 grupos de pesquisa em 1993 para 4841 em 2014, ocupando o terceiro lugar neste último ano; Ciências da Saúde se destaca desde o início, posto que circulava já entre as áreas com números significativos de grupos, nos anos de 1997 (com 1419 grupos), 2000

⁶³ A organização das áreas do conhecimento pelo CNPq pode ser consultada no seguinte documento: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>.

(1832 grupos), 2002 (2513 grupos) e 2004 (com 3371 grupos) aparece na frente de todas as outras áreas, sendo depois ultrapassada pelas Ciências Humanas até o presente momento.

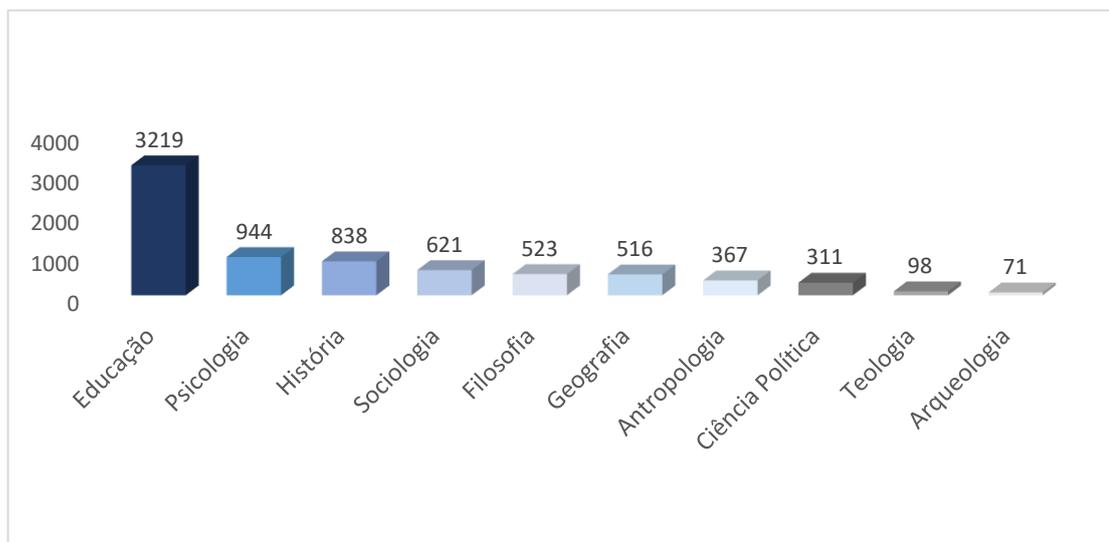
Por fim, tratemos das Ciências Humanas – refúgio da Educação no caso brasileiro⁶⁴. A trajetória desta grande área em particular revela a importância e a expansão das áreas que a compõem nos últimos anos. Se nos primeiros censos não se verifica grande força nas Ciências Humanas, que aparece com 482 grupos em 1993 e 794 grupos de pesquisa em 1995, logo depois assistimos a uma equiparação às demais áreas e uma concorrência vigorosa até 2014. No ano de 1997, as Ciências Humanas chegam a 1180 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq e, com isso, passam a apresentar um número próximo das demais áreas. Entre os anos 2000 e 2004, a grande área em questão já desponta como a segunda com maior número de grupos, perdendo apenas para as Ciências da Saúde – os dados deste período são: 1711 grupos em 2000, 2399 grupos em 2002 e 3088 grupos em 2004. A partir de 2006 o que vemos é a dominância das Ciências Humanas sobre todos os outros domínios do conhecimento, os registros do CNPq mostram que a área possuía 3679 grupos em 2006, número que passou para 4219 dois anos depois e continuou crescendo, em 2010 já eram 5387 grupos de pesquisa e em 2014 temos o estrondoso número de 7408 grupos de pesquisa sob o domínio das Ciências Humanas em todo o Brasil. Adjetivamos de estrondoso porque, em 21 anos, o crescimento apontado transforma completamente o lugar ocupado por esta grande área e, quando comparada com o segundo lugar (as Ciências da Saúde), em 2014, as Ciências Humanas apresentam quase 2000 grupos de pesquisa a mais.

A questão que se coloca é: que elementos e conjuntura explicam o avanço das Ciências Humanas no Brasil em termos de grupos de pesquisa? E mais: que áreas se destacam em seu interior? Horta e Moraes (2005) demonstram como a área das Ciências Humanas expandiu-se a partir das políticas públicas ligadas ao incremento de matrículas no ensino superior, à criação de novas universidades e aprimoramento daquelas existentes, à formação de pessoal altamente qualificado e, no âmbito da pesquisa, ao crescimento de programas de pós-graduação, grupos de pesquisa e financiamento. Porém, estes autores chamam atenção para a diferença entre aumento numérico e poder dentro do jogo acadêmico, uma vez que a evolução percentual das Ciências Humanas é inegável, mas tal evolução, no geral, não é acompanhada de programas de excelência ou mesmo grupos de pesquisa com alto prestígio e capazes de suscitar fomentos

⁶⁴ Na organização das áreas do conhecimento avaliadas pela CAPES, a Educação encontra-se inserida dentro da grande área das Ciências Humanas. Esta organização pode ser visualizada no seguinte endereço eletrônico: http://www.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf.

significativos para seus projetos, por exemplos. Com o intento de pormenorizar o olhar sobre o avanço das Ciências Humanas no âmbito dos grupos de pesquisa, atentemos para o *Gráfico 6*, logo abaixo:

Gráfico 6 – Áreas que compõem a grande área das Ciências Humanas/2014



Fonte: A autora (2017), com base nos dados do DGP/CNPq (2015).

O *Gráfico 6* apresenta as dez áreas mais expressivas no interior das Ciências Humanas no ano de 2014. Como já demonstramos os crescimentos numéricos de grupos de pesquisa tanto na Educação, de modo específico, como nas Ciências Humanas e em todo o Brasil, de modo geral, facilmente conseguimos compreender como o espaço específico da Educação sofreu o incremento mais robusto frente às demais áreas e como tal robustez influenciou decisivamente para a nova posição das Ciências Humanas na frente numericamente dos demais domínios do conhecimento no que tange aos grupos de pesquisa. Esta questão pode ser expressa em linguagem percentual: em 2014, o Brasil acumulou 35.424 grupos de pesquisa no total; as Ciências Humanas aparecem como a grande área com maior número de grupos neste ano, expresso por 7.408 grupos (e representa 21% do total); dentro das Ciências Humanas, a área da Educação revela-se como a mais promissora com 3.219 grupos em 2014 (com aproximadamente 43,5% do total de grupos das Ciências Humanas).

Nesse contexto, a estratégia de comparação da Educação e das Ciências Humanas com as demais áreas e grandes áreas do conhecimento expressa sua potencialidade e sua limitação. Por um lado, conseguimos mapear a evolução destes espaços acadêmicos por meio de seus grupos de pesquisa e compreender como a área da Educação, da década de 1990 até os nossos dias, consolidou sua participação no jogo científico brasileiro sob o ponto de vista da

institucionalização, uma vez que ampliou sua presença seja com os programas de pós-graduação, seja com os grupos de pesquisa – e demais espaços que discutiremos no próximo tópico. Por outro lado, a comparação percentual nos fala diretamente acerca da capacidade de executar uma parte do jogo científico, a parte ligada à constituição e reprodução de instâncias institucionais reconhecidamente científicas, onde os grupos de pesquisa estão alocados, contudo, há um limite quando tentamos ultrapassar o entendimento numérico e adentrar na seara do valor que é atribuído, por exemplo, ao poderio numérico da Educação quanto aos grupos de pesquisa.

Sob a lógica acadêmica concorrencial – que aqui poderia ser ampliada para os campos sociais de modo geral –, o poderio numérico dos grupos de pesquisa da Educação entra em jogo na dinâmica de concorrência e dominação e pode ser compreendida como uma estratégia dos próprios agentes que compõem o espaço acadêmico específico da Educação. Em todo campo a distribuição de capital é desigual e o poder propriamente universitário é fundado principalmente no controle dos instrumentos de reprodução do campo em questão (Thiry-Cherques, 2006; Bourdieu, 2011b), o que nos leva a considerar que a área da Educação, ao dominar numericamente a esfera dos grupos de pesquisa, tem buscado o poder ou autoridade científica conferida pela direção de uma equipe de pesquisa. Os conflitos enfrentados a partir desta estratégia da área da Educação são, pois, expressos no cotidiano da luta no campo acadêmico, isso porque as disputas epistemológicas e pelo poder de estabelecer uma definição de ciência e de ações e pensamentos válidos e legítimos dentro de tal definição fazem emergir, para além dos números, as posições de dominação e subalternidade ligadas ao valor construído, conquistado e atribuído a cada área do conhecimento. Como uma hipótese de trabalho futuro, parece-nos importante relacionar o *boom* dos grupos de pesquisa em Educação com o debate acerca do valor simbólico atribuído a determinado capital cultural e sua relação com o número de pessoas que partilham tal capital (Bourdieu, .2011b).

A produção do saber, segundo Foucault (2010), está estreitamente vinculada aos processos históricos que a possibilitam, o que implica falarmos em uma certa fluidez temporal de verdades instituídas em cada panorama de época. Neste sentido, a constituição, consolidação e o valor simbólico de um determinado espaço acadêmico específico possui um lastro histórico que apresenta significado quando buscamos contextualizar estes processos de reprodução do campo acadêmico e de valorização desigual de capitais em cada momento histórico. A história recente do ensino superior no Brasil, bem como do investimento em investigação e ainda da

autonomização relativa da área da Educação nesta conjuntura, são expressões de como a produção do saber tem seu terreno de possibilidades e concretude no real.

Com base neste entendimento, a questão dos grupos de pesquisa ligados à Educação, aqui analisada detidamente, demonstra como uma área do conhecimento e seus agentes realizam esforços no sentido de realização dos requisitos para jogar o jogo acadêmico. Constituir e consolidar programas de pós-graduação e grupos de pesquisa em todo o território nacional são ações que dizem respeito aos processos históricos a que Foucault (2010) se refere, uma vez que tais ações se alinham às práticas legítimas na contemporaneidade no contexto universitário brasileiro. Finalmente, a intrínseca relação entre os grupos de pesquisa e os programas de pós-graduação nos permitem afirmar que, em conjunto, estas instâncias contribuíram para o aprimoramento e a consolidação do espaço acadêmico específico da Educação no Brasil.

2.2.3 Os espaços de diálogo e divulgação da produção

Os programas de pós-graduação e os grupos de pesquisa compõem instâncias mais circunscritas à instituição de origem de cada um deles, mesmo com diálogos interinstitucionais de âmbito nacional e internacional (como vimos anteriormente expresso nos objetivos dos PPGEs). No processo de desenvolvimento da área da Educação, no contexto universitário brasileiro, a relação entre as normas que regem este universo mais amplo e as ações no interior do espaço acadêmico específico da Educação acaba por ratificar a cultura científica que foi, ao longo dos anos, se aprofundando e ganhando contornos próprios no Brasil. Esta cultura científica legitima a instituição social universidade como o principal espaço de ensino, pesquisa, extensão e socialização de conhecimento científico, nesse sentido, a produção de conhecimento colaborativo e o livre acesso a este conhecimento constituem elementos de grande relevância no âmbito da atividade de pesquisa (Leite, 2007).

Colaboração e socialização são princípios que estão presentes na ideia dos programas de pós-graduação e dos grupos de pesquisa e que ultrapassam o caráter institucional ou até corporativo quando concebemos os demais espaços de diálogo e divulgação da produção acadêmica de toda e qualquer área hoje no Brasil. O fato é que a construção e o aprimoramento de outras estratégias de associação dos agentes para além de suas universidades de origem e disseminação do conhecimento acompanharam os processos de transformações na universidade

brasileira na década de 1960 do qual a regulamentação da pós-graduação é a maior expressão. Estamos a nos referir aos fóruns, eventos científicos, periódicos e associações – sejam locais, nacionais ou internacionais – que ganharam um tom especializado à medida que as áreas do conhecimento avançavam na conquista de sua autonomia relativa e consequente consolidação enquanto tal. Criar e expandir o diálogo entre os agentes de uma determinada área do conhecimento é, pois, uma necessidade para o estabelecimento colaborativo de bases disciplinares, de uma cultura de debate maduro acerca de correntes teóricas, paradigmas, objetos de pesquisa, temas de investigação (Bazerman, 1998) e também acerca da própria organização da área e das diretrizes a serem construídas e seguidas no sentido de fortalecer um espaço acadêmico específico.

No âmbito específico do nosso objeto de pesquisa, esta tendência de constituição de ambientes deste tipo foi ratificada. A Educação, enquanto espaço acadêmico específico, ao passo que construiu sua autonomia relativa no campo acadêmico brasileiro, construiu seus mecanismos de diálogo, os quais enquadram-se nas regras do jogo científico às quais a própria Educação está submetida. Para além dos PPGs e grupos de pesquisa, foram criados fóruns, eventos científicos, periódicos e associações próprios. É importante frisar que, à luz das questões sócio históricas discutidas no primeiro capítulo desta tese, podemos falar de atividades com estas características mesmo antes da década de 1960, uma vez que a Educação como espaço acadêmico específico possui sua ancestralidade em décadas anteriores em função da união de agentes em torno dos problemas educacionais, contudo, o que estamos destacando aqui é a relação entre a autonomização da área da Educação a partir das Faculdades de Educação e de sua pós-graduação e a construção de espaços de diálogo neste contexto.

O campo acadêmico brasileiro se desenvolveu, como outros ao redor do mundo, de modo a legitimar atualmente espaços de diálogo mais gerais e outros bastante específicos. Nos primeiros, as diferentes disciplinas se encontram e convergem no que tange às discussões e orientações amplas do universo acadêmico do Brasil, como principal exemplo deste tipo de espaço temos a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), cuja história

(...) está profundamente imbricada ao processo de evolução social, político e econômico brasileiro das últimas seis décadas. O marco de criação dessa trajetória foi em 8 de julho de 1948, quando um grupo de cientistas, reunido no auditório da Associação Paulista de Medicina, decidiu fundar uma Sociedade para o Progresso da Ciência, nos moldes das que já existiam em outros países (...) Os primeiros anos de existência da SBPC coincidem com o reconhecimento e a institucionalização da ciência no Brasil, com a criação pelo governo federal de organizações como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 1951), e a Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 1951). São essas organizações, aliadas a uma rede de instituições de ensino superior que se estruturava, e ao fortalecimento da comunidade científica, que aos poucos permitiram ao País demonstrar a capacidade de produzir e utilizar conhecimento científico e tecnológico (SBPC, 2016, p. 1).

O inegável papel da SBPC na sociedade brasileira, seja na defesa do cientista e da ciência brasileira, no combate ao poder político ilimitado intervencionista da ditadura ou ainda no processo de democratização nacional (Fernandes, 1990), acabou por influenciar a criação de mais espaços gerais e específicos para debater e fazer avançar a ciência e, desse modo, as áreas do conhecimento. Os mais de 60 anos de existência da SBPC nos permitem hoje observar a sua associação a inúmeras sociedades de pesquisa de todas as áreas do conhecimento⁶⁵ como expressão de sua força e de sua influência com relação à prática de reunir pesquisadores, professores, estudantes e demais pessoas interessadas em discutir, socializar e construir agenda de pesquisa em cada área. No caso da área da Educação, temos oito sociedades associadas à SBPC – Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM); Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação Especial (ABPEE); Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE); Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE); Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) – o que demonstra uma parcela significativa dos grupos que foram se formando neste espaço acadêmico específico ao longo de sua trajetória.

Do mesmo modo que o surgimento de uma sociedade como a SBPC deve ser compreendida em relação com seu contexto histórico de criação das bases para um ensino superior que tem a pesquisa como um de seus eixos, a capilarização do espaço acadêmico específico da Educação em PPGEs, grupos de pesquisa e associações de pesquisadores não deve ser tomada à análise de forma separada de seu lastro contextual. Podemos afirmar que a criação de agrupamentos ligados às áreas do conhecimento tornou-se uma tendência no interior do campo universitário brasileiro e passou a fazer parte do circuito intelectual nacional.

As associações ligadas à área da Educação, por sua natureza de reunião e debate, deram origem a incontáveis eventos científicos específicos desta área, como aconteceu em todas as áreas do conhecimento. Seria praticamente impossível listar todos os eventos científicos que

⁶⁵ A lista de sociedades associadas à SBPC pode ser consultada no seguinte endereço: <http://www.sbpnet.org.br/site/associadas/sociedades-associadas/>.

atualmente ocorrem no Brasil no âmbito da área da Educação⁶⁶ e, dada esta limitação, faz-se mister compreender que o fenômeno da consolidação e a conseqüente dilatação desta área implicaram um processo de sedimentação de temas ao longo dos anos. É justamente a partir deste acúmulo de temas investigados, com o crescimento da comunidade científica brasileira (Dantes, Dias & Silva, 1999), que as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação se multiplicaram, os grupos de pesquisa da área também se ampliaram e passaram a ocupar-se de temáticas cada vez mais numerosas e os eventos científicos foram moldados a este cenário de ampliação e diversificação de enfoques (André, 2001). O que significa que os eventos da área da Educação que possuem um caráter amplo e aglutinador de pesquisadores ocupados com objetos heterogêneos passaram a ser divididos em grupos de trabalho menores correspondentes à tal heterogeneidade de objetos e perspectivas e, neste mesmo processo, muitos eventos particulares surgiram em função desta aglutinação de agentes em torno de subáreas específicas.

Ainda fruto deste processo de ampliação, resultado de uma certa maturidade da própria área em questão, temos ainda um outro meio de dialogar com os pares e demais interessados que atualmente expressa a diversificação do espaço acadêmico da Educação, estamos a falar dos seus periódicos científicos. Em 1993, Tina Amado, Osmar Fávero e Walter Garcia já debatiam as questões que emergiam a partir de análise dos principais periódicos brasileiros da área da Educação e apontavam a fluidez da área e as dificuldades em circunscrever o universo de periódicos em função da abrangência de temas que se ligam à Educação de maneiras diversas. Mais tarde, os periódicos eletrônicos ganharam força com a popularização da internet (Mueller, 2006) e a relação da Educação com outras tantas áreas do conhecimento parece ter ganhado força no que tange aos periódicos, uma vez que muitos dos pesquisadores que compõem o espaço acadêmico específico da Educação transitam por outros espaços e publicam em vários domínios – o contrário também se aplica, posto que agentes oriundos de outras áreas também publicam seus escritos em revistas da esfera educacional. Enquanto na década de 1990 a quantidade de periódicos girava em torno de 160⁶⁷, atualmente o quadro é bastante diferente: a) as Ciências Humanas aparecem com 1.142 periódicos em todas as suas subáreas, dos quais 345 são oriundos da subárea da Educação (30% do total da grande área), a Educação aparece como a área com o maior número de periódicos dentro das Ciências Humanas⁶⁸; b) os dados do

⁶⁶ Alguns pesquisadores esforçam-se para atualizar listas anuais de eventos da área da Educação, a exemplo de Antonio Garcia Ribeiro (2016), disponível em: https://www.academia.edu/5756006/Eventos_na_%C3%A1rea_de_Ensino_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_-_2016.

⁶⁷ Não havia consenso sobre este número, para aprofundar a questão consultar Amado, Fávero e Garcia (1993).

⁶⁸ Números extraídos do Portal de Periódicos da CAPES por meio de busca por área do conhecimento: http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=70&smn=78&sfx=find-ej-1&type=p&sfx=buscaRapida&Itemid=120.

Qualis⁶⁹ 2014 (Capes, 2015) relativos à área da Educação revelam que foram avaliadas por esta área 1.333 periódicos neste ano⁷⁰ – neste modelo de avaliação, as áreas disciplinares apreciam periódicos de muitas outras áreas, segundo a Capes (2014a), isto ocorre com o intuito de expressar o valor atribuído em cada área à pertinência do conteúdo veiculado nos periódicos⁷¹.

É, pois, possível vislumbrar a trajetória da área da Educação por meio de seus periódicos, o crescimento percentual das revistas especializadas supracitado é uma das vias de análise da consolidação desta área, contudo, é preciso lembrar que neste contexto os próprios periódicos passam por um processo de consolidação. O editorial do número especial da Revista Educação e Pesquisa de 2015⁷² exemplifica esta questão ao celebrar os quarenta anos deste periódico e demonstrar sua relação direta com as transformações sociais do país e as metamorfoses que a própria área da Educação sofreu ao longo dos anos. Uma passagem deste editorial revela a visão dos agentes que fazem parte da história deste periódico acerca do papel de um periódico científico: “(...) os periódicos científicos são fontes importantes de informação para as atividades de ensino e pesquisa, construindo insumo para investigações e desenvolvimento das ciências” (Rego & Souza, 2015, p. 1124).

Dialogar e divulgar a produção são processos que se tornaram imprescindíveis no mundo acadêmico de modo geral. O mercado acadêmico, no que toca à investigação, funciona graças a estes processos aliados à realização de pesquisa propriamente dita: os agentes dialogam e, com isso, criam uma rede de interlocutores que cresce à medida que o próprio ensino superior se alarga e as áreas do conhecimento se solidificam, exatamente por isto, no Brasil, denominamos os colegas no âmbito universitário de “pares”, a alcunha é portadora das relações e processos cotidianos que o pacto acadêmico assegura. Rousseau e Couture (1998) afirmam que o papel das associações e agrupamentos no desenvolvimento de uma ciência é indiscutível, vale a pena complementar esta assertiva e anexar à esta lista os veículos de divulgação da

⁶⁹ “O Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar **a produção científica dos programas de pós-graduação** no que se refere **aos artigos publicados em periódicos científicos**. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção” (Capes, 2014a).

⁷⁰ A CAPES disponibiliza os arquivos em Excel relativos às avaliações de cada área do conhecimento no seguinte endereço eletrônico: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>.

⁷¹ É importante ressaltar que o sistema Qualis de classificação não angariou consenso no meio acadêmico brasileiro. Em editorial da Revista Clinics, Maurício Rocha-e-Silva (2009) intitula seu texto da seguinte maneira “O novo Qualis, ou a tragédia anunciada” e demonstra a incompatibilidade dos critérios de avaliação com a realidade das publicações nacionais.

⁷² Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1119.pdf>.

produção científica [sejam os periódicos aqui supracitados, sejam os livros e também os bancos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação].

A solidificação e diversificação dos espaços de diálogo e socialização dos produtos acadêmicos da área da Educação estão intimamente relacionadas com sua trajetória de consolidação enquanto espaço acadêmico específico. Conhecer as regras do jogo e estar disposto a jogar/lutar são condições primeiras quando tratamos de campos sociais e da conquista de posições no interior dos campos (Lahire, 2002b; Bourdieu, 2008; Catani, 2011). No caso aqui analisado, é possível compreender como as regras do jogo acadêmico brasileiro foram incorporadas na prática dos agentes que compõem a área da Educação, uma vez que estamos a falar de uma área que se destaca no que tange aos números e percentuais de instâncias próprias para jogar este jogo [os PPGes, os grupos de pesquisa, as associações, os eventos científicos e os periódicos expressam isto].

2.2.3.1 A ANPEd como expressão de desenvolvimento do espaço acadêmico da Educação

Como demonstramos, os espaços que a própria área da Educação construiu e consolidou ao longo de sua trajetória são inúmeros e se relacionam diretamente com a expansão e maturidade da área em questão. Nosso olhar para a ANPEd situa-se no esforço de objetivar uma das muitas associações que foram criadas no decorrer da trajetória da área da Educação no Brasil e que tem se apresentado como um espaço amplo que agrega pesquisadores preocupados com as mais diferentes temáticas dentro da Educação. Nesse sentido, o esforço analítico deste tópico pode ser sintetizado em dois movimentos complementares, a saber: situar sócio historicamente a associação em questão e compreender como ela se inscreve nos processos de consolidação da área da Educação e da própria pesquisa enquanto tal no país.

Do ponto de vista da constituição da ANPEd, muitas questões que ganharam visibilidade quando discutimos as bases da regulamentação da pós-graduação no país, no capítulo 1, constituem cenário também para compreender esta associação. A relação entre o regime militar no Brasil e o ensino superior é, pois, um exemplo de elemento que se coloca tanto no âmbito da pós-graduação, quanto no âmbito das associações de pesquisa nas mais diferentes áreas do conhecimento.

A ANPEd e outras instituições científicas surgiram ou foram introduzidas no país na década de 1970 com o objetivo, por parte do governo militar, de se tornarem braços do Estado.

Tais instituições estavam circunscritas na intervenção estatal em torno da educação, do ensino superior e do estabelecimento de normatização da atividade de investigação no país. Segundo Souza e Bianchetti (2007), o propósito era desencadear uma pós-graduação em todas as áreas do conhecimento nas quais a pesquisa fosse limitada e precária, o que incluía naquele contexto histórico especialmente as Ciências Humanas e a Educação. Esta relação entre associações de pesquisa e os programas de pós-graduação é ratificada por Saviani (2006) ao objetivar a ANPEd e a área da Educação, este autor afirma que, com o objetivo de consolidar a pós-graduação no país, uma das estratégias acionadas pela CAPES foi justamente induzir a criação de associações nacionais por área de conhecimento.

Na grande área das Ciências Humanas, a primeira associação desse tipo foi a Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (ANPEC), fundada em 1973. Em 1977, foi a vez da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e, logo depois, foi a vez da ANPEd (Cunha, 2007) – é fundamental pontuar aqui o contexto no qual a ANPEd deve ser compreendida, um cenário mais uma vez de investimento [financeiro e de energia dos agentes envolvidos] no sentido de fortalecimento da esfera da pesquisa no Brasil, de modo geral, e na área da Educação, de modo específico. Pucci (2006) afirma que, em 1975, os coordenadores de cursos de pós-graduação em Educação, em conjunto com a CAPES, iniciaram os diálogos em reuniões que visavam a organização de uma associação nacional. As principais reuniões foram realizadas no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro (1976), e na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba (1978), ambas financiadas e convocadas pela CAPES, foram estes encontros de pesquisadores da área que proporcionaram a discussão e aprovação dos estatutos da ANPEd (Souza & Bianchetti, 2007). A primeira reunião oficial da então criada ANPEd ocorreu em 1978, em Fortaleza (Saviani, 2006).

Gaudêncio Frigotto (2011), ao enfrentar o exercício de definir a natureza da ANPEd, afirma que esta entidade tem buscado a cientificidade do saber e, aliada a esta busca, preocupa-se com o sentido histórico, social, cultural e ético-político de sua produção. Para Charlot (2010), a ANPEd transformou-se, em vista de sua atuação ao longo dos anos, em uma força institucional e científica que permite o avanço, a valorização da especificidade e a originalidade da pesquisa em educação no contexto brasileiro e é ainda uma esfera social capaz de revelar as diversas maneiras como têm sido pensadas, tratadas, pesquisadas e analisadas as questões educacionais no Brasil. Na própria página eletrônica da ANPEd, lê-se que, ao longo de sua trajetória “(...) a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse

percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação” (ANPEd, 2016, para. 2). Nesse sentido, a ANPEd exemplifica como as associações científicas possuem papel significativo nos processos de consolidação das áreas do conhecimento no Brasil. No caso específico da Educação, podemos observar como esta associação proporciona aos pesquisadores, estudantes e demais interessados um ambiente de diálogo em torno das questões que os unem no espaço acadêmico específico da Educação e, a partir deste diálogo, acaba por assegurar, em conjunto com os PPGEs, grupos de pesquisa e esforços de divulgação do conhecimento produzido, a solidificação e a reprodução da área da Educação no país.

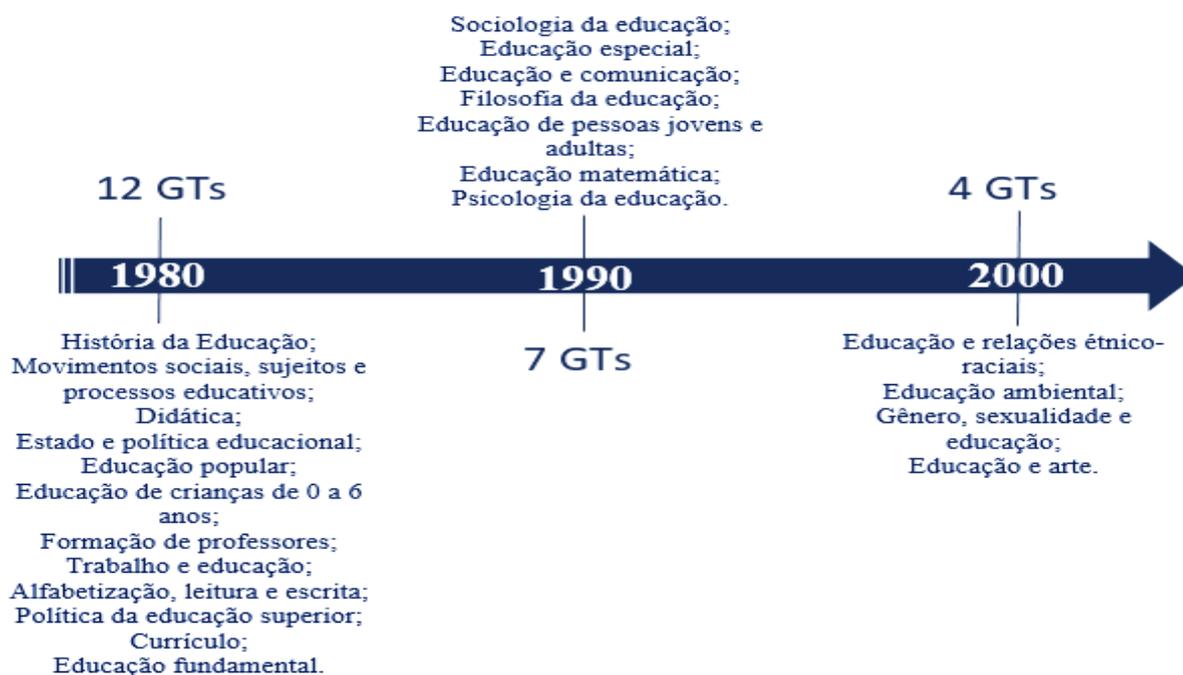
Este diálogo é realizado na ANPEd, principalmente⁷³, por meio de dois ambientes distintos, a saber: o Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED) e os 23 Grupos de Trabalho (GTs) organizados com base em temas e disciplinas específicos da área educacional. Enquanto o FORPRED tem a preocupação de congregar as demandas dos cursos de pós-graduação por meio de seus representantes e revela uma história de luta por afirmação de objetivos, agenda própria e diálogo com a CAPES (Pucci, 2007), os GTs “(...) são constituídos por associados individuais, interessados em pesquisar e debater determinadas temáticas da educação” (ANPEd, 2006).

No âmbito da ANPEd, interessa-nos compreender como esta associação, ao fazer parte do cenário de desenvolvimento da área da Educação, contribuiu e continua a contribuir para a consolidação do espaço acadêmico específico desta área. Para tanto, além destas questões mais históricas às quais estivemos dedicados até o momento, aprofundemos a compreensão em torno da relação entre os GTs da ANPEd e o desenvolvimento da própria associação em questão, de modo específico, e da área da Educação, de modo mais amplo. Os Grupos de Trabalho foram instituídos pela ANPEd em 1981 e foram concebidos como lócus de discussão e troca de opiniões sobre resultados de pesquisas realizadas; seleção de problemas relevantes; experiências metodológicas; intercâmbio de informações bibliográficas, de estudos e trabalhos realizados (ANPEd, 1986).

Atentemos, a partir de agora, para a constituição dos GTs da ANPEd em interpretação longitudinal. A *Figura 3* nos auxiliará nesta análise:

⁷³ Afirmamos que estes são os principais ambientes, contudo, não podemos esquecer que a ANPEd conta com outros tipos de espaços de diálogos, tais como: o Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE), criado em 2011; a **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, publicação trimestral da ANPEd, que circula no meio acadêmico desde 1995; os Boletins da ANPEd, publicação que circula mensalmente é enviada por email aos associados e disponibilizada no portal da ANPEd.

Figura 3 – Criação dos GTs da ANPEd em perspectiva longitudinal⁷⁴



Fonte: A autora (2017).

Observar os GTs por este ângulo significa lançar um olhar processual ao próprio percurso da área da Educação, diferentes disciplinas, temas e subáreas ganharam capacidade de estabelecimento no interior da área ao longo de seu desenvolvimento e este processo é expresso aqui pelos diferentes GTs e suas frentes de trabalho para pensar e objetivar os fenômenos educacionais. A emergência de diferentes GTs a cada década é reveladora dos caminhos e tendências temáticas que marcaram o espaço acadêmico específico da Educação, sua relação com outras disciplinas e áreas do conhecimento e o desenvolvimento de temas próprios: podemos falar em temas mais clássicos da pesquisa educacional na década de 1980 (História, Didática, Formação de professores, por exemplos) e ainda em parte na década de 1990 (Psicologia, Sociologia, Filosofia, por exemplos) e entre esta e os anos 2000 já é possível vislumbrar temas específicos que ganharam status de subáreas da Educação (tais como, Educação de pessoas jovens e adultas, Educação e relações étnico-raciais, Gênero e sexualidade).

Henriques (1998) nos auxilia a compreender os GTs a partir de uma perspectiva analítica estrutural e, nesse sentido, demonstra como estes grupos constituem fenômenos, em certa medida, diacrônicos no interior do espaço da ANPEd. Isso porque eles existem em relação à

⁷⁴ A sistematização permitida pela Figura 3 foi construída a partir dos dados históricos expostos pelos próprios Grupos de Trabalho na página eletrônica da ANPEd: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>.

sua própria evolução no tempo e espaço, ou seja, eles possuem história própria. Podemos, pois, dizer que as disciplinas ou temáticas da Educação – ou de qualquer outra área – evoluem temporalmente em suas singularidades⁷⁵ e, em função desta evolução própria, provocam o desenvolvimento da própria área da qual fazem parte, por meio da produção e divulgação da produção científica (Therrien, 2005). As transformações no âmbito dos temas, objetos, metodologias, abordagens e até das questões epistemológicas de uma área do conhecimento são manifestas nos programas de pós-graduação e suas linhas de pesquisa, nos grupos de pesquisa e seus interesses e também em espaços de diálogo mais alargados como os periódicos, os eventos e as associações científicas.

A correlação entre o desenvolvimento de uma associação como a ANPEd e o desenvolvimento do espaço acadêmico específico da Educação nos permite, depois de mais de cinco décadas da constituição dos PPGs e quase quatro décadas de criação da ANPEd, falar de processos de consolidação da área em questão e, naturalmente, de suas instituições de produção e divulgação do conhecimento científico. Procurando aprofundar esta relação, e não perdendo de vista o papel social desta associação científica e a questão das transformações em torno dos temas tratados no âmbito da pesquisa em Educação, tomamos as temáticas das reuniões nacionais da ANPEd como elementos capazes de evidenciar as principais questões que figuraram na agenda de investigação e debate no diálogo entre os pesquisadores da área da Educação. Para tal, observemos a síntese trazida no *Quadro 1*:

Quadro 1 – Temas das Reuniões Nacionais da ANPEd/1978-2015⁷⁶

Reunião Anual	Local	Data	Tema da Reunião Nacional da ANPEd
1 ^a	Fortaleza/CE	Agosto/1978	“Concepção de mestrado no Brasil”
2 ^a	São Paulo/SP	Março/1979	“Doutoramento no Brasil”
3 ^a	Rio de Janeiro/RJ	Março/1980	“Política educacional”
4 ^a	Belo Horizonte/MG	Março/1981	“Núcleos Temáticos e Pesquisa Educacional”

⁷⁵ Alguns trabalhos recentes exemplificam esta evolução singular de subáreas e temáticas no interior de uma área do conhecimento, ao passo que demonstram como tais subáreas constituíram, ao longo do tempo, uma espécie de campo próprio: Moreira (2002); Krawczyk (2012); Stremel e Mainardes (2012); Caregnato e Cordeiro (2014); Fávero e Consaltér (2015).

⁷⁶ Quadro construído com base em diferentes documentos e textos, nomeadamente: nos Boletins históricos da ANPEd, nas informações disponíveis na página eletrônica da ANPEd e nos textos de Calazans (1995), Goulart e Kramer (2002) e Pucci (2006).

5 ^a	Rio de Janeiro/RJ	Março/1982	“Ensino Superior”
6 ^a	Vitória/ES	Março/1983	“A proposta pedagógica da Pós-graduação em Educação no Brasil”
7 ^a	Brasília/DF	Maió/1984	“O Doutorado em Educação no país”
8 ^a	São Paulo/SP	Maió/1985	“A pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em Educação no Brasil”
9 ^a	Rio de Janeiro/RJ	Junho/1986	“Educação e constituinte”
10 ^a	Salvador/BA	Maió/1987	“Educação brasileira: dos dispositivos constitucionais às diretrizes e bases”
11 ^a	Porto Alegre/RS	Abril/1988	“Em direção às diretrizes e bases da Educação nacional”
12 ^a	São Paulo/SP	Maió/1989	“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB”
13 ^a	Belo Horizonte/MG	Outubro/1990	“Neoliberalismo e Educação, Ciência & Tecnologia”
14 ^a	São Paulo/SP	Setembro/1991	“Política Nacional de Educação” ⁷⁷
15 ^a	Caxambu/MG	Setembro/1992	“Educação 92”
16 ^a	Caxambu/MG	Setembro/1993	“Educação – paradigmas e avaliação & perspectivas”
17 ^a	Caxambu/MG	Setembro/1994	“Ética, ciência e Educação”
18 ^a	Caxambu/MG	Setembro/1995	“Poder, Política e Educação”
19 ^a	Caxambu/MG	Setembro/1996	“A Política de Educação no Brasil: Globalização e Exclusão Social”
20 ^a	Caxambu/MG	Setembro/1997	“Educação, Crise e Mudança: tensões entre a pesquisa e a política”
21 ^a	Caxambu/MG	Setembro/1998	“Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública”
22 ^a	Caxambu/MG	Setembro/1999	“Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século”
23 ^a	Caxambu/MG	Setembro/2000	“Educação não é privilégio: centenário de Anísio Teixeira”

⁷⁷ “O tema central dessa Reunião Anual não está indicado nos documentos de programação e relatórios do evento. Entendemos, porém, que a Reunião Anual (1º a 3 de setembro/1991) tratou do mesmo tema central da VI CBE (dias 3 a 6 de setembro/1991) – POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO” (Calazans, 1995, p. 36).

24 ^a	Caxambu/MG	Outubro/2001	“Intelectuais, conhecimento e espaço público: progressos e retrocessos”
25 ^a	Caxambu/MG	Outubro/2002	“Educação: manifestos, lutas e utopias”
26 ^a	Poços de Caldas/MG	Outubro/2003	“Novo governo. Novas políticas?”
27 ^a	Caxambu/MG	Novembro/2004	“Sociedade, Democracia e Educação: qual universidade?”
28 ^a	Caxambu/MG	Outubro/2005	“40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil”
29 ^a	Caxambu/MG	Outubro/2006	“Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos”
30 ^a	Caxambu/MG	Outubro/2007	“ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social”
31 ^a	Caxambu/MG	Outubro/2008	“Constituição brasileira, direitos humanos e Educação”
32 ^a	Caxambu/MG	Outubro/2009	“Sociedade, cultura e Educação: novas regulações?”
33 ^a	Caxambu/MG	Outubro/2010	“Educação no Brasil: o balanço de uma década”
34 ^a	Natal/RN	Outubro/2011	“Educação e Justiça Social”
35 ^a	Porto de Galinhas/PE	Outubro/2012	“Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI”
36 ^a	Goiânia/GO	Outubro/2013	“Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas educacionais”
37 ^a	Florianópolis/SC	Outubro/2015	“Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira”

Fonte: A autora (2017).

As reuniões anuais da ANPEd cumprem historicamente a função de reunir os pesquisadores da área da Educação em torno de temas específicos, no âmbito dos grupos de trabalho, e também em torno de questões mais gerais que atravessam todos os temas e subáreas deste espaço acadêmico específico, neste caso no âmbito das conferências, assembleias e expresso nos temas abordados ano após ano. A partir do *Quadro 1* é possível perceber como a agenda de discussão destes pesquisadores foi moldada ao longo dos anos e ainda como esta agenda é reveladora dos principais temas debatidos por estes agentes no cenário de

desenvolvimento e consolidação da própria área de investigação e dos desafios históricos colocados, tanto para a investigação, quanto para a educação em todas as suas formas e níveis de ensino no Brasil.

Nesse sentido, os temas que serviram de base para cada uma das reuniões anuais da ANPEd expressam, quando observados em concordância com seus momentos sócio históricos correspondentes, as lutas travadas nos terrenos acadêmico e social em torno da Educação. Este entendimento ganha força quando exploramos o *Quadro 1* de modo exploratório, destacamos: a) nos primeiros anos os pesquisadores reuniram-se em torno de temas relacionados, principalmente, à nova configuração da produção de conhecimento no país, provavelmente em um esforço colaborativo de discussão e tomadas de decisões referentes à recente regulamentação da pós-graduação no país e da própria pós-graduação em Educação; b) logo depois, assistimos um impacto direto da conjuntura política nacional mais ampla nos temas elencados pela ANPEd para suas reuniões anuais, a redemocratização e os movimentos de constituinte e da luta em torno da lei de diretrizes e bases da educação nacional são elementos presentes nos temas das reuniões anuais nas décadas de 1980 e 1990; c) temos uma reflexão acerca da atividade de pesquisa, da produção do conhecimento, do desenvolvimento da área da Educação enquanto tal e da própria ANPEd ao longo destes anos; d) questões como desigualdade, diversidade, cultura, justiça social e direitos humanos ganham força a partir de 1999 e vêm marcando as reuniões anuais; e) podemos, enfim, afirmar que o interesse pelas políticas públicas e a atuação do Estado no que diz respeito à Educação é uma constante no conjunto de temas das reuniões anuais da ANPEd.

Isto posto, ao lado das atividades exclusivamente científicas e acadêmicas, não é possível tomar a ANPEd à análise sem destacar sua atuação e seu posicionamento diante da realidade material e das políticas públicas educacionais. Para exemplificar esta face da associação em questão, nada melhor do que a elaboração de um docente e pesquisador que faz parte desta história de luta:

Para além de uma atuação intra-universitária, fomos protagonistas em memoráveis Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), em lúdimas lutas em prol da Educação Pública Gratuita, Leiga e de qualidade, especialmente em vista da Constituição da República (1988) e seu antológico capítulo referente à Educação. Nela, junto com outros parceiros coletivos e individuais, solidarizamos-nos na desconstrução da ditadura e na tarefa de construção da democracia. Na luta por uma relação virtuosa entre educação e cidadania, fomos parceiros na inscrição da educação como direito civil, como direito público subjetivo, como direito político e como o primeiro dos direitos sociais (...) Batemo-nos por um financiamento crescente e vinculado a percentuais de

impostos, pela efetivação de um plano nacional de educação e pela titularidade do Estado como certificador de diplomas. Esses e outros documentos públicos da educação teriam o condão de expressar o *dever de Estado* sendo que, mais tarde, eles haveriam de ser os amortecedores de impactos maiores quando meio mundo passou a postular a saída do Estado da salvaguarda de direitos juridicamente protegidos. Pugnamos pela explicitação máxima desses direitos e deveres em uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em meados dos anos 90 inclusive com a defesa da formação sólida de profissionais da educação para toda a educação básica em nível superior. E, ao fim desses anos, por um Plano Nacional de Educação que fosse um plano real: com diagnóstico, objetivos, metas, meios e recursos (Cury, 2008, p. 162-163).

Na ANPEd, a exemplo do que ocorre de modo geral no espaço específico da Educação, o papel de investigador é complexificado à medida que as lutas e o jogo que se joga não dizem respeito somente ao campo acadêmico, mas transbordam para o campo da política propriamente dito e para uma tendência à intervenção no âmbito da realidade educacional do país. Gatti (2001) e Gohn (2005) apontam, neste sentido, a tímida reconversão da pesquisa universitária em Educação para o seu terreno de aplicação. Destarte, temos que a ANPEd é um exemplo de associação científica que participa e contribui para o processo de consolidação do espaço acadêmico específico da Educação e o faz em dois sentidos principais, a saber: o avançar da discussão nas subáreas da Educação por meio, primordialmente, dos seus grupos de trabalho, de um lado, e o enfrentamento crítico das questões ligadas à cena pública da educação nacional, de outro.

2.2.4 As fontes de financiamento

Por enquanto tratamos de um cenário que, de 1965 até os dias atuais, demonstra uma ampliação do ensino superior e das atividades privilegiadas por este grau de ensino, dentre as quais nos interessa de modo específico a pesquisa. Este panorama de expansão que possibilitou historicamente a constituição e consolidação da Educação como espaço acadêmico específico no interior do campo acadêmico brasileiro, para além das questões institucionais que já discutimos [PPGEs, grupos de pesquisa, associações, periódicos e eventos científicos], está relacionado com o financiamento da atividade investigativa.

A criação e regulamentação da pós-graduação no Brasil acabou por provocar uma ampla valorização da pesquisa e, nesse contexto, as condições e estabilidade para o desenvolvimento do trabalho de investigação passou a atravessar necessariamente as condições de financiamento (Kuenzer, 1986). Nesse sentido, Santos e Azevedo (2009) afirmam que as problemáticas que

envolvem o financiamento das pesquisas é um fator de entrave para a sua consolidação, sobretudo se considerarmos que as pesquisas são financiadas principalmente por órgãos exteriores às próprias universidades. Figueiredo e Sobral (1991), por sua vez, chamam atenção para as consequências da irregularidade das verbas para as pesquisas, a qual reduz a autonomia do investigador, prioriza áreas do conhecimento em detrimento de outras e alia a liberação de recursos financeiros à burocratização.

No âmbito da pesquisa, da iniciação científica ao pós-doutoramento e não esquecendo os editais específicos para custeio de investigações, as principais agências de financiamento no Brasil são a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as Fundações de Amparo à Pesquisa dos estados da federação (FAPs), em menor escala temos as próprias universidades que possuem fundos e agências próprias e o financiamento da iniciativa privada oriundo de empresas e do setor industrial.

Desse modo, entendendo que o financiamento constitui elemento crucial para o desenvolvimento da investigação e, por conseguinte, impacta decisivamente na consolidação de determinada área do conhecimento, a expansão do ensino superior e da pesquisa no Brasil foi acompanhada de um crescimento dos recursos orçamentários destinados à pesquisa. As questões que se colocam diante deste quadro de evolução do investimento em pesquisa no Brasil são: como os recursos financeiros são distribuídos? Esta alocação de recursos gera um desigual patamar de desenvolvimento das áreas do conhecimento?

Chiarini e Vieira (2012) tomam à análise os dados do CNPq relativos ao financiamento de investigações no Brasil e chegam à conclusão que o crescimento dos recursos destinados à pesquisa ao longo dos anos privilegia áreas específicas em detrimento de outras. Estes autores demonstram, ao analisarem a distribuição dos recursos desta agência de fomento pelas áreas do conhecimento, que há uma espécie de contradição entre recursos humanos e recursos financeiros: enquanto no âmbito da alocação de recursos humanos as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destacam-se, no que se refere à alocação de recursos os destaques vão para as Ciências Biológicas e Engenharias – as áreas específicas com proeminente concentração de financiamento do CNPq são: Engenharia, Química e Farmácia, Agronomia, Física e Medicina (Chiarini & Vieira, 2012).

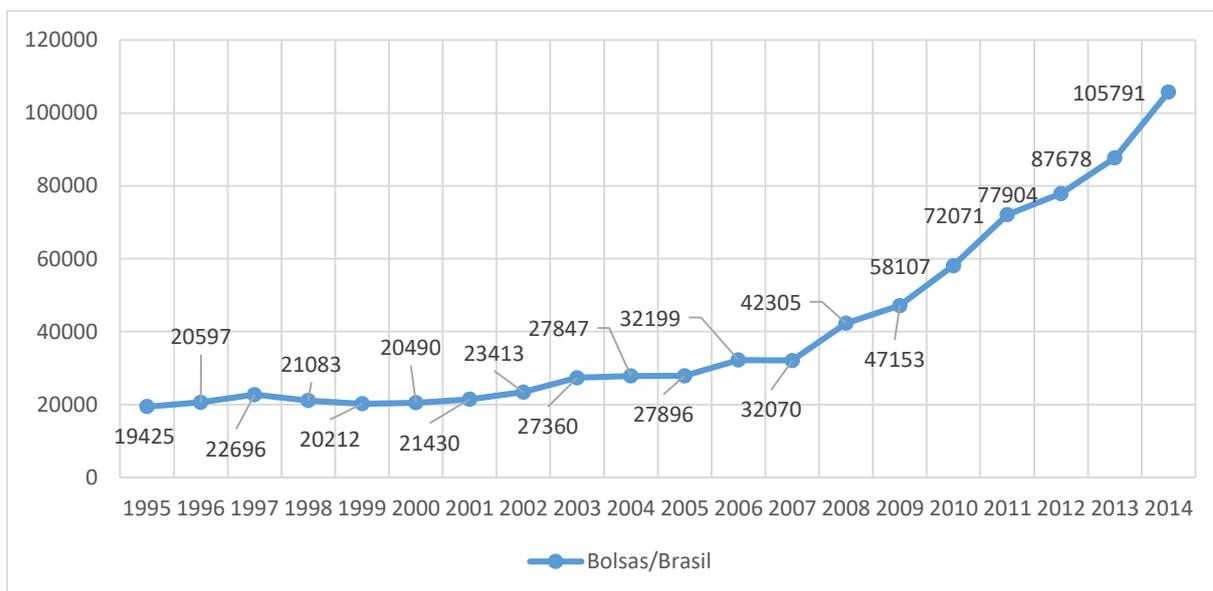
A partir dos dados da CAPES (2015)⁷⁸, analisaremos mais detidamente esta questão e o caso da área da Educação que nos interessa de forma particular. É importante destacar que os

⁷⁸ Referimo-nos aos dados compilados em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>.

dados com os quais trabalharemos a partir de agora referem-se às bolsas da CAPES para a realização de mestrado, doutorado, pós-doutorado e, nos últimos anos, também para iniciação científica, professor visitante, mestrado profissional e pessoal vinculado ao programa “Idioma Sem Fronteiras” (IsF). O que significa que estamos falando de um volume significativo dos recursos para pesquisa no país, contudo, não se trata do total, visto que, como indicamos anteriormente, existem outras agências de fomento à pesquisa no país.

De 1995 até 2014, período sobre o qual os dados da CAPES (2015) se debruçam, o país goza de um avanço proeminente no que se refere à concessão de bolsas de investigação em suas mais diversas modalidades. Observemos o *Gráfico 7*, abaixo, que expressa este avanço:

Gráfico 7 – Evolução do número de bolsas de pesquisa CAPES no Brasil/1995-2014



Fonte: A autora (2017), com base nos dados da CAPES (2015).

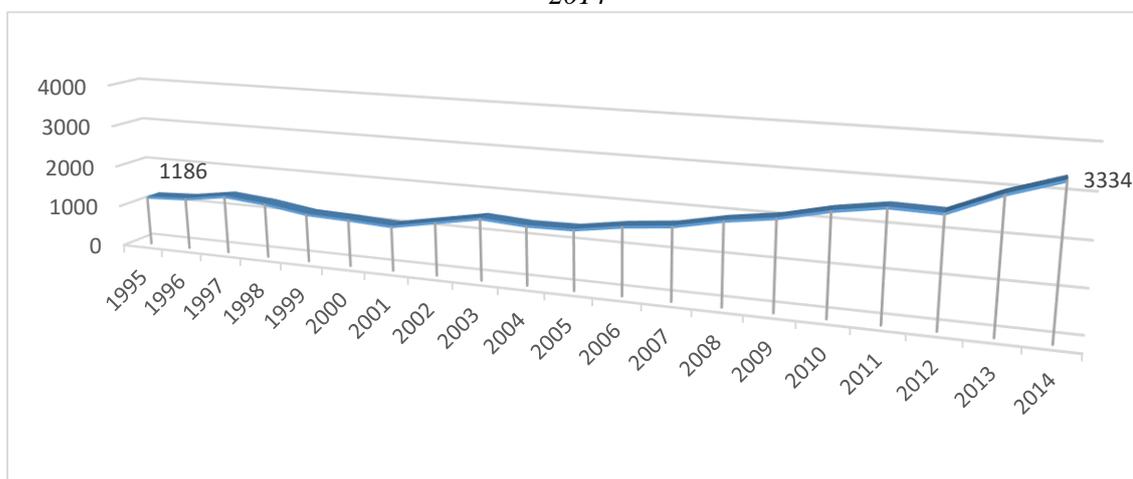
19.425 bolsas foram concedidas pela CAPES em 1995 e, em quase 20 anos, este número é multiplicado por aproximadamente 5,5 vezes. Em 2014, foram atribuídas 105.791 bolsas. Estamos a falar de um aumento significativo tanto do ponto de vista percentual, quanto do ponto de vista da materialidade da pesquisa no Brasil, ou seja, da ratificação das condições para o desenvolvimento e aprofundamento da atividade investigativa. O *Gráfico 7* nos oferece uma leitura longitudinal desta evolução do financiamento no âmbito da CAPES e ainda nos permite ensaiar algumas análises: a) a década de 1990 é marcada por um tímido crescimento e até um leve decréscimo é registrado de 1998 para 1999; b) a partir de 2001, observamos um avanço um pouco mais ousado com um pequeno recuo entre 2006 e 2007; c) após 2007 o que temos é

um crescimento bastante acentuado, que leva o número de bolsas registrado em 2008 mais que dobrar em 2014.

A notável evolução da concessão de bolsas para a realização de atividades de investigação está diretamente relacionada com o contexto geral de desenvolvimento do ensino superior brasileiro e, de modo direto, podemos afirmar que o financiamento é corresponsável pelo avanço da pesquisa no país, uma vez que ele constitui um dos pilares para a sua concretização, criando condições de possibilidade. Ainda com base nos dados da CAPES (2015), o olhar longitudinal também pode ser lançado para as grandes e específicas áreas do conhecimento, movimento este que nos auxilia a situar a Educação neste contexto mais geral. Acerca das grandes áreas do conhecimento é possível destacar a força das Ciências Humanas, que domina o número de bolsas concedidas por esta agência de fomento por vários momentos (entre 1995 e 2005 e depois entre 2013 e 2014), mas não o faz isoladamente, pois entre 2006 e 2012 as Ciências Humanas dividem o cenário com as Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e Ciências Exatas e da Terra.

Diferentemente dos dados do CNPq (Chiarini & Vieira, 2012), o que vemos por meio das bolsas concedidas no âmbito da CAPES é uma concorrência mais equiparada entre as áreas do conhecimento e uma correspondência mais equilibrada entre os recursos humanos e financeiros destinados à grande área das Ciências Humanas – o número relativo aos recursos humanos pode ser exemplificado por intermédio dos percentuais já apresentados neste capítulo acerca dos grupos de pesquisa. No interior das Ciências Humanas, o financiamento destinado à área da Educação nos interessa aqui e o *Gráfico 8* traz os números relativos ao intervalo 1995-2014:

Gráfico 8 – Evolução do número de bolsas de pesquisa CAPES na área da Educação-Brasil/1995-2014



Fonte: A autora (2017) com base nos dados da CAPES (2015).

A variação do número de bolsas destinadas à área da Educação, expressa no *Gráfico 8*, atesta o aumento progressivo de financiamento da investigação nesta área por parte da CAPES. O número de bolsas registrado em 1995 é praticamente triplicado anos mais tarde e, em 2014, a área foi contemplada com 3.334 bolsas de investigação. Com uma variação pequena nos primeiros anos aqui analisados, notamos que à área da Educação foram remetidos montantes consideráveis ao longo destes 19 anos e que, em nível de projeção, é possível inferir que esta área vem se consolidando no que tange ao financiamento que lhe é destinado.

No âmbito das Ciências Humanas, de igual forma no quesito dos grupos de pesquisa, a área da Educação apresenta vigor quando comparada com as demais áreas do conhecimento e aparece com praticamente o dobro de bolsas de investigação das demais. Já no cenário mais amplo, e aqui já incluímos todas as grandes áreas do conhecimento, a Educação, apesar de ainda se apresentar com vigor, é superada pelas seguintes áreas específicas: Ciências Agrárias, Interdisciplinar, Letras e Biodiversidade. Há que se ratificar aqui, neste olhar relacional entre as áreas e o financiamento, a questão da análise percentual. Os números absolutos acabam por esconder a proporcionalidade, pois o fato de a Educação despontar como uma área com número elevado de grupos de pesquisas, de pesquisadores e de bolsas não significa que proporcionalmente estas bolsas atingem a maioria de seus agentes e projetos de pesquisa. Esta é uma questão que precisa ser levada em consideração.

A questão do financiamento, afinal, constitui mais um elemento que expressa o cotidiano de lutas do campo acadêmico. Se as questões que discutimos anteriormente [programas de pós-graduação, grupos de pesquisa, eventos, periódicos e associações científicas] são exemplos claros de espaços onde ocorrem as disputas por legitimidade das mais diferentes áreas do conhecimento em relação umas com as outras, com o custeio das atividades de pesquisa não é diferente. Angariar recursos para subsidiar financeiramente uma investigação implica ser reconhecido pelos agentes que compõem o campo acadêmico, neste caso os responsáveis por atribuição de fomento, como meritório deste custeio. Ser reconhecido, nesse sentido, é o resultado da validade dos capitais e disposições incorporadas no campo social em questão. Em outras palavras, e no âmbito do nosso objeto de investigação: no campo acadêmico, podemos afirmar que o financiamento figura como um dos elementos de reconhecimento acadêmico e científico, no qual o capital simbólico, ao obedecer a lógica específica de acumulação dos requisitos deste campo, é consagrado (Bourdieu, 2004; Thiry-Cherques, 2006).

Neste sentido, observar a evolução dos recursos financeiros destinados a subsidiar as pesquisas desenvolvidas no espaço acadêmico específico da Educação é um exercício que nos

auxilia a compreender como este espaço, ao jogar o jogo acadêmico no contexto brasileiro, acabou por construir certo reconhecimento do ponto de vista institucional. Os PPGEs, os grupos de pesquisa, os eventos, periódicos, associações e até o fomento, que ganharam relevância neste capítulo, constituem, ao mesmo tempo, estratégias de adequação à lógica do campo acadêmico dos agentes que fazem parte da área da Educação e elementos de reconhecimento à luz de sua evolução temporal. Diante disto, parece-nos acertado afirmar que, em conjunto com a conjuntura sócio histórica, são estes elementos capazes de explicar, do ponto de vista institucional, a consolidação da Educação enquanto espaço acadêmico específico no campo acadêmico brasileiro.

Ademais, vale a pena ratificar que o “novo jogador”, como denominados a área da Educação no título deste capítulo, tem conseguido ler, executar e adequar-se às normas e lógicas do campo acadêmico brasileiro, a ponto de figurar como uma das principais áreas no que tange à constituição de espaços próprios deste campo. Nas últimas décadas, ao passo que observamos um crescimento do número de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação, observamos também sua diversificação e a complexificação da própria área em questão (André, 2001). Pombo, Guimarães e Levy (1994), concebem o território de cada disciplina como necessariamente móvel, configurando-se plasticamente em função das mudanças das condições internas e externas e, com base neste entendimento, tomamos o espaço específico da Educação como algo completamente moldado pelas condições materiais de possibilidade, sua constituição e consolidação são processos, portanto, que só podem ser apreendidos com um olhar multidimensional e por meio de uma perspectiva relacional.

Por fim, ratificamos que a apreciação deste capítulo se centrou nas questões institucionais por decisão didática e que, necessariamente, serão retomadas no terceiro capítulo, quando da objetivação das questões ligadas às trajetórias dos agentes, as quais, por sua vez, possuem conexão íntima com o que analisamos até o momento.

Capítulo III

Corpos socializados: dimensão dos agentes no caso brasileiro

“O mundo me contém e me engole como um ponto, mas eu o contendo”
(Bourdieu, 2011a, p. 27).

A mediação entre indivíduo e sociedade não é um tema propriamente novo no campo da Filosofia e mesmo na Sociologia e, em função das diferentes ênfases atribuídas a cada um destes polos nas distintas tradições epistemológicas⁷⁹, faz-se mister evidenciar a concepção relacional que serve de base para nossa análise: o conceito bourdieusiano de *habitus* é tomado como elemento teórico e operacional para a compreensão da relação entre as experiências individuais e as configurações coletivas. A dimensão institucional, da qual nos ocupamos no capítulo anterior – e que confere significado também ao capítulo quatro desta tese –, ganha aqui uma complementariedade no sentido de dar conta da indissociabilidade entre campo e seus agentes.

Sabendo que os campos sociais são produtos da história, e por isso não podem ser tomados como estruturas fixas, faz-se mister compreender a relação estreita entre as condições sociais de existência de um determinado campo e as trajetórias dos agentes que passam a buscar e possuir posições no seu interior. Há aqui uma adequação mútua que nos fornece pistas acerca da constituição de um *habitus* individual e de um *habitus* próprio do espaço social. É exatamente esta relação que ganha relevância no presente capítulo, posto que as dinâmicas entre os recursos, as instituições, os integrantes e suas trajetórias revelam o jogo legítimo em um espaço social. O que denominamos “corpos socializados” no título deste capítulo expressa nosso olhar praxiológico lançado sobre o espaço acadêmico específico da Educação no Brasil. Nas palavras de Bourdieu (2003, p. 33), “O corpo socializado (aquilo a que se chama o indivíduo ou a pessoa) não se opõe à sociedade: é uma das suas formas de existência”.

Este olhar implica, portanto, a percepção de uma relação dialética entre sujeito/agente e sociedade, uma “(...) relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado” (Setton, 2002, p. 64). Do mesmo modo que falamos em condições conjunturais de autonomização de um espaço social, entendemos que as ações, os comportamentos, as escolhas e até as aspirações individuais possuem lastro na relação entre um *habitus* e os estímulos/pressões de uma conjuntura (Bourdieu, 1990).

⁷⁹ Uma obra que auxilia a compreender estas tradições, e ainda a produção de Bourdieu no combate a tal polarização, é “Una invitación a la sociología reflexiva” (Bourdieu & Wacquant, 1992).

Retomando a epígrafe que abre este capítulo – “O mundo me contém e me engole como um ponto, mas eu o contendo” (Bourdieu, 2011a, p. 27) –, evidente se torna que a história do indivíduo é, também, uma especificação da história coletiva de seu grupo (Bourdieu, 1983). O que isto significa, afinal? E, mais estritamente, o que diz para o nosso objeto e para as nossas análises? Significa que a complexa relação entre as estruturas objetivas e as construções subjetivas é enfrentada aqui sem recorrer ao objetivismo ou ao subjetivismo, significa ainda que os agentes que compõem o espaço acadêmico específico da Educação no contexto brasileiro são tomados à análise de forma integrada ao próprio desenvolvimento deste espaço em função da conexão entre as histórias e experiências destes agentes e a história do campo no qual eles investem seus capitais.

Os professores/pesquisadores e os doutorandos da área da Educação são os agentes com os quais esta investigação estabeleceu um diálogo: todos em função das posições que ocupam na estrutura do espaço estudado, os primeiros por suas posições privilegiadas e acesso a recursos materiais e simbólicos que orientam o sentido do campo, e os segundos pela sua condição de aspirantes a uma posição no interior do campo.

3.1 Novos produtores e consumidores para um novo espaço

A partir de toda a transformação na estrutura universitária brasileira, da qual tratamos em capítulos anteriores e da qual a autonomização relativa do espaço acadêmico específico da Educação faz parte, a formação de novos agentes foi se consolidando ao passo que a institucionalização de um espaço acadêmico específico acabou por exigir uma significativa reorganização. A relação entre a *parte* e o *todo* é aqui mais uma vez crucial para a compreensão do processo de construção e consolidação deste espaço social específico, isso porque, da ancestralidade histórica à efetivação da autonomização do espaço da Educação, há que se destacar o esforço de estruturação de uma singularidade concomitante à adaptação ao campo acadêmico brasileiro – o qual encontra-se também em constantes mudanças.

Sabendo que as propriedades de quaisquer campos sociais são construídas e possuem valor somente nestes universos de referência (Bourdieu, 2003), a constituição do espaço acadêmico específico da Educação no contexto brasileiro foi um processo complexo que envolveu, para além dos aspectos institucionais – dos quais tratamos no segundo capítulo desta tese –, aspectos no âmbito dos agentes. Ou seja: os sujeitos envolvidos diretamente neste

processo naquele momento histórico e também o conjunto de sujeitos que tornar-se-iam, mais tarde, produtores e consumidores dos bens materiais e simbólicos produzidos neste espaço acadêmico específico. A formação e conseqüente solidificação de um mercado de bens no âmbito do espaço da Educação contou, necessariamente, com a atuação do que estamos a denominar aqui de “novos produtores” e “novos consumidores”. E, afinal, qual a razão para o uso deste termo?

O sentido de novidade é empregado em função da mudança operada a partir da autonomização do espaço destinado à Educação no interior da universidade brasileira: novos produtores e consumidores porque, historicamente falando, é a partir deste movimento cambial que se pode falar em um novo espaço, que, apesar de ser formado no primeiro momento pelos mesmos professores e pesquisadores que outrora faziam parte da antiga configuração de maior dependência da pedagogia e da educação nas faculdades de letras e filosofia, agora [isso a partir da metade da década de 1960] possui maiores condições de materializar suas próprias lógicas, regras e normas (Bourdieu & Eagleton, 1996; Thiry-Cherques, 2006).

Nesse sentido, é possível afirmar que cada campo social possui uma relativa autonomia, quando tomado em perspectiva relacional com outros campos sociais, e é caracterizado pela construção de especificidades que o distinguem, tais especificidades manifestam-se nos seus próprios agentes, na sua própria lógica de ação e funcionamento, nas suas próprias formas de capital e podem ser apreendidas pela própria história do campo. Este debate acaba por ratificar a necessidade de compreendermos a noção de campo em sua interdependência e relação a outras noções [tais como, *habitus* e capital] e, dessa forma, nos possibilita compreender a própria dinâmica da autonomização do espaço acadêmico específico da Educação no Brasil de forma complexa e relacional. O que significa entender as interdependências entre as instâncias institucionais e as instâncias ligadas aos agentes.

Em vista disso, dar corpo às faculdades de educação, aos cursos de pedagogia nestas faculdades, mais tarde aos PPGes com seus mestrados e doutorados, e mais recentemente com os mestrados profissionais, além das associações científicas específicas da área constitui um processo árduo que ocorreu e ocorre de forma concomitante à formação de um grupo cada vez mais amplo e consolidado de agentes capazes de mobilizar recursos e capitais diversos para a materialização destas esferas. São professores e pesquisadores, estudantes em todos os graus de ensino, bem como pessoal técnico administrativo, que têm atuado no sentido de construir e fortalecer este corpo de espaços menores que compõem o que aqui denominamos de espaço acadêmico específico da Educação. Se a história do campo está inscrita nos corpos destes

agentes – como sugere o título deste capítulo –, o contrário também possui todo sentido: as histórias destes agentes formam e deformam o campo. Esta relação de mutualismo entre agentes e o próprio campo é o que orienta nossa compreensão da construção de um *habitus*⁸⁰ específico do espaço acadêmico da Educação, que é incorporado e constantemente atualizado por seus agentes.

A inseparabilidade entre estruturas objetivas e estruturas subjetivas ganha relevo e, com base no entendimento do *habitus* como uma construção que se lobra a partir do modo como as estruturas externas ao indivíduo e ligadas a determinado campo social são internalizadas pelo resultado das experiências de socialização às quais o indivíduo é submetido (Bourdieu, 2011a; Mangi, 2012), os percursos dos agentes comunicam simultaneamente suas histórias individuais e traços dos campos sociais que eles compõem.

Seja no campo universitário brasileiro, seja em qualquer outro campo social, a incorporação de disposições acaba por estabelecer limites estruturais para a ação, por um lado, e, por outro lado, gera percepções, aspirações e práticas que correspondem às propriedades estruturantes do processo de socialização (Mangi, 2012; Catani, 2013). Estas características fulcrais do *habitus* explicam a terminologia “estruturas estruturadas” e “estruturas estruturantes” e permitem-nos ratificar que os processos educacionais experienciados pelos agentes no sentido de apreender as lógicas do campo operam, para além da aprendizagem destas lógicas, uma formação disposicional do real. Tal formação, ou o *habitus* propriamente dito, acaba por se manifestar em três dimensões: por meio: dos valores, dos costumes, da ética (*Ethos*); da estrutura corporal, do corpo biológico socializado, da ação social, da prática concreta (*Héxis*); e ainda por meio da estrutura mental, das ideias, do imaginário (*Eidos*) (Bourdieu, 2001; Meucci, 2009).

⁸⁰ Não se descartam, contudo, as críticas dirigidas a este constructo bourdieusiano de *habitus*. O desenvolvimento deste constructo esteve atrelado ao esforço de superação da dicotomia objetivismo/subjetivismo (Bourdieu & Wacquant, 1992), contudo, a abordagem de Bourdieu tem sido retratada frequentemente como uma “versão sofisticada de neo-objetivismo” (Peters, 2013). Em função das limitações desta tese para empreender um debate como este, selecionamos dois sociólogos e suas críticas para dialogar brevemente. Giddens (2003) aponta a ênfase unilateral sobre o caráter tácito e mesmo pré-reflexivo da operação do *habitus* e, com isso, acaba por indicar certa negligência quanto às experiências de significação, consciência reflexiva e discursiva dos agentes ou atores – o que temos nesta crítica é a força do Estruturacionismo de Giddens e sua ênfase na síntese entre estrutura e ação (Silva, 2010; Peixoto, 2014). Lahire (2002a), por sua vez, discute os limites de uma perspectiva determinista do *habitus* em relação à prática, posto que o condicionamento mútuo entre disposições habituais e reflexões conscientes é um fenômeno que constitui, para este autor, parcela da existência social cotidiana de todo e qualquer ator. A partir destas questões, o instrumental teórico e epistemológico que sustenta o trabalho sintetizado nesta tese tem a preocupação não somente de operacionalizar este e outros constructos (Alexander, 1995), conceitos e ideias que compõem o nosso quadro argumentativo, mas também de, ao fazê-lo, não perder de vista as dimensões da reflexividade e da adequação necessárias ao exercício de investigação social.

Estas questões ganham aqui aprofundamento analítico, no caso do espaço acadêmico específico da Educação brasileiro, a partir das experiências de professores/pesquisadores e de estudantes de doutorado da área. São, pois, estas experiências capazes de corporificar a complexa teia de relações que sustenta o que poderíamos chamar de “formação social de um intelectual acadêmico contemporâneo”. Sabendo, então, que as disposições são geradas na confluência da estrutura do espaço social e das propriedades ali atuantes, é possível inferir que as disposições acadêmicas dos intelectuais, e mesmo dos estudantes que ainda estão em preparação, de modo geral, foram (e são) geradas nos espaços dos quais eles participam ao longo do processo de formação acadêmica. Os próximos tópicos deste capítulo ocupam-se, ademais, destes dois grupos de agentes que atuam no espaço da Educação no Brasil, professores/pesquisadores e estudantes de doutorado, com vistas a perceber a relação de influência mútua entre suas trajetórias individuais e a própria trajetória do espaço acadêmico específico em questão.

3.2 Os pesquisadores

A construção e o desenvolvimento de um espaço acadêmico específico da Educação no contexto universitário brasileiro contaram com esforços de múltiplas frentes. No geral, é possível compreender que estes esforços possibilitaram a criação de estruturas e condições institucionais mais gerais ao passo que convergiram para a legitimação de um conjunto de disposições que possuem valor e sentido no supracitado espaço. Os processos de autonomização de um campo de produção de bens culturais e simbólicos são correlatos, portanto, a) à formação de categorias profissionais socialmente distintas dos produtores de tais bens, b) à constituição do seu público consumidor e c) à estruturação de instâncias de consagração e instituições responsáveis pela produção e difusão destes bens (Bourdieu, 1974; Garcia, 1996). Nesse sentido, os pesquisadores ganham aqui relevo no sentido de compreendê-los como parte importante no processo de autonomização que nos ocupamos nesta investigação.

Parafraseando Bobbio (1997), pode-se dizer que o debate entre intelectuais a respeito dos intelectuais, isto é, a respeito de si próprios, não tem trégua. Os intelectuais, enquanto categoria social, vêm sendo alvo de reflexão e autorreflexão constantes desde sua configuração em grupos mais autônomos em relação ao Estado e com capacidade de intervenção no debate público, o que, segundo autores como Pinheiro (2014) e Charle (2003), ocorreu a partir do século XIX. Embora possamos buscar e reconstruir uma espécie de ancestralidade histórica

destes sujeitos com base nos diversos grupos de cultura de diferentes panoramas históricos⁸¹, para a nossa tese interessa primordialmente atentar para o panorama mais recente e compreender como a preocupação com a categoria dos intelectuais ganhou força no cenário de destaque da instituição universidade. A expansão das universidades, o esforço de democratização de seu acesso e, simultaneamente, o aumento da presença dos intelectuais constituem fenômenos que nos auxiliam a compreender a legitimação progressiva conferida ao estudo dos intelectuais em variadas áreas do conhecimento.

As frentes de interpretação que se desenvolveram acerca da figura do intelectual acabam por contemplar diferentes aspectos do trabalho e do papel social desta figura, apesar de estas frentes interconectarem-se e não abandonarem a questão política (de posicionamento e até de ação), é possível agrupar brevemente algumas delas: perspectiva histórica (Charle, 2003; Sirinelli, 1996); relação entre intelectuais, poder e política (Durkheim, 1898; Sartre, 1994; Delporte, 1996; Foucault, 2002; Tilly, 1978, 2006); cultura e a organização e o papel dos intelectuais (Gramsci, 1968; Williams, 2011). A partir e para além destes debates, a perspectiva bourdieusiana contribui, ademais, para o entendimento da construção social do próprio intelectual.

Crítico da visão sartreana de intelectual, Bourdieu considera que essa figura não é em nenhum caso um ‘criador não criado’ ou um ‘classificador inclassificável’, mas um ser socialmente determinado em função de sua classe, ocupação, ideologia e posição no campo intelectual (Beired, 2009, p. 89).

Por este ângulo, desnaturaliza-se a imagem do intelectual como indivíduo dotado de características especiais, ao passo que se vislumbra a construção do intelectual como um resultado das combinações entre herança familiar e disposições (Silva, 2015). A relação entre o intelectual e o campo ao qual ele pertence é, pois, crucial para a operacionalização desta ideia de construção de um agente em confluência com aquilo que vai se estruturando como propriedades deste campo social. As características mais gerais do espaço acadêmico específico da Educação no Brasil, que procuramos analisar em capítulos anteriores, dialogam de forma cúmplice com a formação dos seus agentes. Tratemos, destarte, dos docentes/pesquisadores que compõem o supracitado espaço: quem são eles? O que suas trajetórias dizem sobre eles e também sobre a composição do espaço da Educação?

⁸¹ Bobbio (1997) nos lembra que os intelectuais sempre existiram, uma vez que é possível identificar em todas as sociedades a força do poder ideológico, em relação com o poder econômico e o poder político, no que tange à produção e transmissão de ideias, símbolos, visões de mundo, etc. Nesse sentido, Silva (2002) afirma que as diferentes épocas acabam por fornecer modelos distintos de representação do intelectual.

Foram entrevistados 22 professores/pesquisadores brasileiros que são credenciados em programas de pós-graduação em Educação. Este corpus é diversificado nas seguintes linhas: estão representadas as cinco regiões do país; idades; tempo de trabalho no ensino superior e nos próprios PPGes; áreas de formação inicial e áreas de interesse de pesquisa. Desse modo, esta diversificação nos auxilia a observar, em escala reduzida, as diferentes trajetórias que se inserem no espaço acadêmico específico da Educação no contexto brasileiro.

Do ponto de vista operacional, e também levando em consideração o movimento argumentativo conferido a este material, duas conexões importantes servem de base para se entender o papel do agente no espaço acadêmico da Educação, a saber: por um lado, temos a conexão, já anunciada, entre agente e campo e, por outro, temos a conexão entre *todo* e *parte* no que se refere aos professores/pesquisadores dos PPGes brasileiros. Neste último caso, o trabalho realizado com suporte das entrevistas realizadas é tomado a partir de um diálogo com o universo de docentes/pesquisadores que compõem o conjunto mais amplo dos PPGes brasileiros: estamos a falar de 2.946 pesquisadores, cujos currículos foram consultados⁸² para a extração de informações e posterior tratamento estatístico.

Nosso exercício de debruçar sobre as experiências dos intelectuais inscritos no espaço acadêmico específico da Educação no contexto brasileiro parte do pressuposto de que a investigação acerca dos intelectuais não se trata da narrativa de um percurso individual estudado em si mesmo, mas sim de um esforço relacional entre as trajetórias dos agentes que aparentemente parecem distantes e o contexto mais amplo que estamos a reconstruir desde o início deste trabalho (Silva, 2015).

3.2.1 Trajetórias individuais inscritas umas nas outras e no campo

Para se compreender alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este deseja satisfazer. A vida faz sentido ou não para as pessoas, dependendo da medida em que elas conseguem realizar tais aspirações. Mas os anseios não estão definidos antes de todas as experiências. Desde os primeiros anos de vida, os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida; algumas vezes, porém, isso ocorre de repente, associado a uma experiência especialmente grave. Sem dúvida alguma, é comum não se ter consciência do papel dominante e determinante destes desejos. E nem sempre cabe à pessoa decidir se seus desejos serão satisfeitos, ou até que ponto o serão, já que eles sempre estão dirigidos para outros, para o meio social. Quase

⁸² Os currículos estão disponíveis na seguinte página eletrônica: <http://lattes.cnpq.br/>.

todos têm desejos claros, passíveis de ser satisfeitos; quase todos têm alguns desejos mais profundos impossíveis de ser satisfeitos, pelo menos no presente estágio de conhecimento (Elias, 1995, p. 13).

Tornar-se professor e pesquisador no contexto do ensino superior brasileiro parece constituir o destino comum de todos os agentes com os quais estamos a trabalhar aqui, contudo, apesar deste elemento de aproximação entre os diferentes agentes, as disparidades que eles carregam, quando analisados em relação uns com os outros, evidenciam distâncias em dois aspectos principais: nas origens sociais e nos trajetos percorridos, de um lado, e nas posições que eles ocupam no interior da estrutura de poder do espaço social aqui estudado, de outro.

As trajetórias individuais e coletivas e suas relações com a composição do espaço social interessam-nos em função da capacidade de fazer emergir uma perspectiva relacional, ou seja, integrada de experiências que, apesar de comporem uma singularidade no que tange às vidas das pessoas, compõem concomitantemente o conjunto de itinerários que dá corpo e sentido ao que chamamos de campo. Todos os aspectos institucionais para os quais chamamos atenção no capítulo anterior ganham uma nova mirada complementar, posto que a criação e consolidação da estrutura de possibilidades da constituição do espaço acadêmico específico da Educação no Brasil não pode ser tomada de forma apartada dos agentes que dela participam.

Foram contabilizados 2.496 docentes/pesquisadores nos programas de pós-graduação em Educação do Brasil⁸³, isto significa que a média destes agentes por PPGE é superior a 20. A maioria absoluta é formada por mulheres, elas somam 1.944 ou 66% do total de pesquisadores da área, os homens, por sua vez, perfazem 34% em função do número de 1.002 pesquisadores. Este dado em torno da proporção entre homens e mulheres na academia não constitui grande surpresa, posto que o debate em torno da presença das mulheres no mundo universitário e científico brasileiro vem ganhando terreno nas últimas décadas e evidenciando os avanços e contradições que marcam as presenças e ausências nos mais variados espaços.

Barbosa, Carvalho e Fernandes (2013) demonstraram como a presença das mulheres no ensino superior brasileiro se distribui de forma segregada, o que implica a existência de espaços marcadamente femininos e outros masculinos: segundo este estudo, as mulheres continuam a ocupar primordialmente os cursos tradicionalmente femininos, como serviço social, enfermagem, nutrição, psicologia, letras, pedagogia e demais licenciaturas. Naturalmente não se pode desconsiderar os avanços no que tanga ao acesso das mulheres ao ensino superior no

⁸³ Faz-se importante ressaltar a volatilidade deste dado, uma vez que a cada ano, a partir dos critérios e normas da CAPES, os PPGEs realizam processos próprios de credenciamento e reconhecimentos de seus professores. Nesse sentido, o número com o qual trabalhamos nesta tese corresponde ao cenário de 2016.

Brasil, seja como estudantes, seja como técnicas ou professoras e pesquisadoras (Godinho et al., 2015).

A questão que se coloca – e parece estar a atravessar o tempo e até mesmo as fronteiras territoriais – diz respeito à posição ocupada pelas mulheres no campo acadêmico, trata-se de buscar compreender como as desigualdades de gênero acabam por condicionar as culturas acadêmicas (Löwy, 2000; Schiebinger, 2008), bem como as carreiras docentes e as perspectivas profissionais dos estudantes (Schiebinger, 2001; Chassot, 2003; Carvalho, 2012).

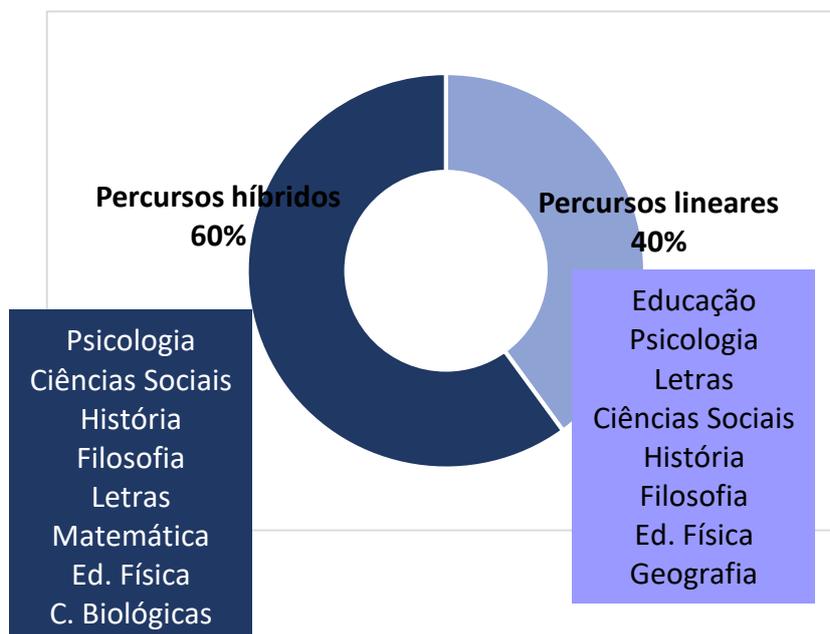
Os 22 pesquisadores que entrevistamos, no caso brasileiro, apesar de representarem um grupo relativamente pequeno – e de, como afirmamos na descrição metodológica da pesquisa, constituírem um grupo não aleatório de sujeitos, visto que as entrevistas ocorreram em função da receptividade destes sujeitos –, também acabam por espelhar esta configuração sexual da área da Educação. O grupo entrevistado é composto, pois, por 16 mulheres e 6 homens⁸⁴.

As trajetórias formativas dos pesquisadores que atuam nos programas de pós-graduação em Educação brasileiros constituem um conjunto de dados importantes para a compreensão de questões mais amplas acerca deste espaço acadêmico específico que têm ganhado espaço nesta tese desde o seu início, nomeadamente, as relações com outros tantos domínios do conhecimento e o seu caráter multi-referencial. Foi propriamente a partir da objetivação destas trajetórias que se pôde observar estas e outras questões inscritas nos corpos dos agentes.

Graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado são, basicamente, as variáveis que mapeamos para esta discussão. Utilizamos, neste caso, a denominação de Oliveira e Silva (2014, 2016): “formação linear” para aqueles que realizaram seus percursos em um mesmo domínio e “formação híbrida ou interdisciplinar” para os que intercalaram diferentes domínios em seus percursos. Observemos, então, como o espaço acadêmico específico da Educação no Brasil é marcado pelos circuitos gerados pelo encontro das diversas trajetórias que seus pesquisadores realizaram no âmbito do ensino superior.

⁸⁴ Como este tópico é construído a partir de um diálogo entre os dados secundários dos 2.946 pesquisadores totais dos PPGes brasileiros e os 22 pesquisadores entrevistados, daqui para frente passaremos a nos referir a estes dois grupos da seguinte forma: “conjunto de pesquisadores”, para os 2.946; e “pesquisadores entrevistados” para os 22 em questão.

Gráfico 9 – Percursos formativos dos pesquisadores credenciados nos PPGes brasileiros/Principais domínios



Fonte: A autora (2017).

O Gráfico 9 sintetiza os percursos dos 2.946 pesquisadores aqui analisados, os percentuais de percursos híbridos (1.768) e lineares (1.178) são afastados por 20 pontos percentuais, porém, guardam um elemento crucial em comum: a forte presença da área da Educação enquanto espaço formativo. No caso dos percursos lineares, o próprio gráfico já revela a Educação como o mais destacado domínio, isso porque, de todos os pesquisadores que apresentaram linearidade entre graduação e doutorado, 70% (ou 825 pesquisadores) o fizeram exclusivamente da seguinte maneira: pedagogia na graduação, educação no mestrado e no doutorado. Já no caso dos percursos híbridos, o trabalho que fizemos partiu do isolamento do domínio da Educação com vistas a mapear o seu lugar neste tipo de trajetória interdisciplinar, temos que: dos 1.768 pesquisadores com trajetórias híbridas, 1.579 (ou 89%) cursaram, em algum momento de suas vidas, algum curso na área da Educação; dentro destes 89%, não obstante, 991 pesquisadores realizaram mestrado e doutorado em PPGes e 588 realizaram graduação em pedagogia ou mestrado em educação ou doutorado em educação.

Estes dados apontam, portanto, para uma ampla procura por formação no interior do espaço acadêmico específico da Educação, o que pode ocorrer por inúmeros fatores, que vão

desde questões pessoais até necessidades profissionais, por exemplo⁸⁵. Além disso, se tomarmos em conjunto os percursos lineares e híbridos, é possível afirmar que aproximadamente 82% dos agentes credenciados nos PPGes brasileiros possui alguma formação na área da Educação. Este cenário, por sua vez, nos conduz a refletir sobre os diálogos que a Educação historicamente estabelece com outras áreas do conhecimento, porém, de uma forma fresca.

A diversidade de domínios que encontram lugar dentro do espaço acadêmico da Educação é inegavelmente volumosa, e notoriamente isto ocorre também pela via da formação acadêmica dos agentes que vêm a ocupar uma posição neste espaço, porém, há que se ter em consideração estes trânsitos entre áreas que se dá na formação dos pesquisadores e o lugar que a própria área da Educação ocupa. No caso da observância deste lugar, interessa-nos, tanto o mapeamento estatístico, quanto o entendimento do processo de interiorização de um *habitus* próprio, facilitado pela experiência formativa, em algum grau (seja graduação, mestrado ou doutorado), no domínio da Educação. A complexidade deste entendimento reside no fato de que os percursos lineares que se realizaram em domínios outros⁸⁶, bem como os percursos híbridos em geral⁸⁷, inserem processos de incorporação de disposições e lógicas próprias de outros espaços acadêmicos específicos – uma espécie de *habitus híbrido* (Setton, 2002) ganha sentido.

Além disso, os trânsitos institucionais que emergem destas trajetórias formativas também nos auxiliam a visualizar a diversidade de espaços que contribuíram e contribuem para a acumulação de capital acadêmico e também simbólico. No conjunto dos 2.946 pesquisadores dos PPGes, temos que: a) 91% (ou 2.693 sujeitos) deles realizaram algum tipo de mobilidade institucional durante a formação (aqui estamos a tomar da graduação ao pós-doutorado), os 9% (ou 253 sujeitos) que não realizaram acabaram por fazer toda a formação em uma mesma instituição⁸⁸; b) dos 91% em questão, a maioria realizou mobilidade entre instituições nacionais

⁸⁵ Oliveira e Silva (2014) demonstraram que, no caso da Sociologia da Educação no Brasil, por exemplo, os pesquisadores podem procurar os programas de pós-graduação em Educação em função da escassez de programas na área da Sociologia e das Ciências Sociais com linhas de pesquisa ligadas à Educação.

⁸⁶ Como vimos no *Gráfico 9*, após a Educação, temos: Psicologia; Letras; Ciências Sociais; História; Filosofia; Educação Física; Geografia; Ciências Biológicas; Química; Agronomia; Artes; Comunicação; Física; Ciências da Computação; Matemática; Saúde; Engenharias (elétrica e mecânica); Direito; Economia; Administração.

⁸⁷ No caso dos percursos híbridos, temos em sequência de frequência: Psicologia; Ciências Sociais; História; Filosofia; Letras; Matemática; Educação Física; Ciências Biológicas; Saúde; Física; Artes; Comunicação; Geografia; Engenharias (da produção, civil, elétrica e mecânica); Serviço Social; Direito; Química; Teologia; Economia; Administração; Agronomia; Ciências ambientais/sustentabilidade; Ciências da Computação; Biblioteconomia; Arquitetura; Ciências da informação; Ciências contábeis; Estudos americanos; Economia doméstica; Turismo.

⁸⁸ Destacam-se aqui duas instituições, a USP e a UNICAMP.

(60%), com especial destaque para o momento da transição do mestrado para o doutorado, enquanto a outra parte (40%) realizou alguma parte de sua formação fora do Brasil; c) no caso das mobilidades internacionais, a maior parte ocorre no pós-doutorado e os países que apareceram no escrutínio desta questão foram, em ordem de frequência, Portugal (23,5%), França (19%), Espanha (15%), Estados Unidos (13,5%), Inglaterra (9%), Alemanha (4%), Argentina (4%), Canadá (3,4%), Itália (3%), Cuba (1%), México (1%) e Outros (3,6%)⁸⁹.

Toda esta questão dos cursos e das mobilidades institucionais insere-se no debate em torno da complexificação do *habitus* em função das múltiplas influências dos mais diferentes espaços dos quais os agentes participam simultaneamente. Setton (2002) enfrenta este debate e considera possível pensar o *habitus* do indivíduo da atualidade formulado e construído a partir de referências diferenciadas entre si. Isto significa entender o *habitus* como um produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências heterogêneas e nem sempre coerentes. Os padrões de conduta, nesta linha de pensamento, não são fechados, posto que o sujeito social experimenta uma interação dos mais distintos ambientes. Nesse sentido, esta autora se coloca em diálogo com Elias (1994) e sua noção de sujeito como ser composto por várias “camadas”, as quais resultam das experiências vividas ao longo de sua trajetória de vida e tendem a ser mais numerosas em sociedades mais complexas.

Esta discussão interessa-nos, afinal, por duas relações principais, a saber: a) a relação entre os mais diversos espaços sociais [para além do campo acadêmico] dos quais os agentes dos quais estamos a nos ocupar neste momento, os pesquisadores dos PPGEs brasileiros, e o espaço acadêmico específico da Educação; e b) a relação entre os demais espaços acadêmicos específicos que compõem o campo acadêmico brasileiro – onde muitos dos agentes em questão transitaram no momento de suas formações – e o espaço da Educação. No que tange à primeira relação, enquanto os currículos dos 2.946 pesquisadores não são suficientes para nos fornecer informações e dados sobre as histórias de vida destes agentes, as entrevistas com os 22 pesquisadores que mencionamos anteriormente cumprirão mais adiante este papel de aproximação com outros universos sociais.

E, sobre a segunda relação, entende-se que estamos diante de mais uma expressão da multi-referencialidade que marca a área da Educação. Observar este quesito por meio da circulação que marca a formação dos pesquisadores significa conferir corpo e movimento ao debate acerca dos diálogos entre diferentes áreas no interior da Educação e, assim, compreender

⁸⁹ Este grupo foi formado com países que não atingiram sequer 1% do total, são eles, respectivamente: Suíça, Bélgica, Austrália, Escócia, Uruguai, Colômbia, Holanda, Rússia, Chile, Venezuela, África do Sul, Irlanda, Israel, Japão, Moçambique, Peru, Polônia e Suécia.

que o *habitus* do espaço acadêmico específico da Educação é composto pela confluência de tantos outros espaços. Se a área da Educação, no contexto universitário, como vimos em capítulos anteriores desta tese, possui uma constituição e autonomização relacionadas a outros campos do saber, os dados referentes à formação de seus pesquisadores salientam a continuidade dos relacionamentos entre o espaço acadêmico específico da Educação e absolutamente todas as grandes áreas do conhecimento.

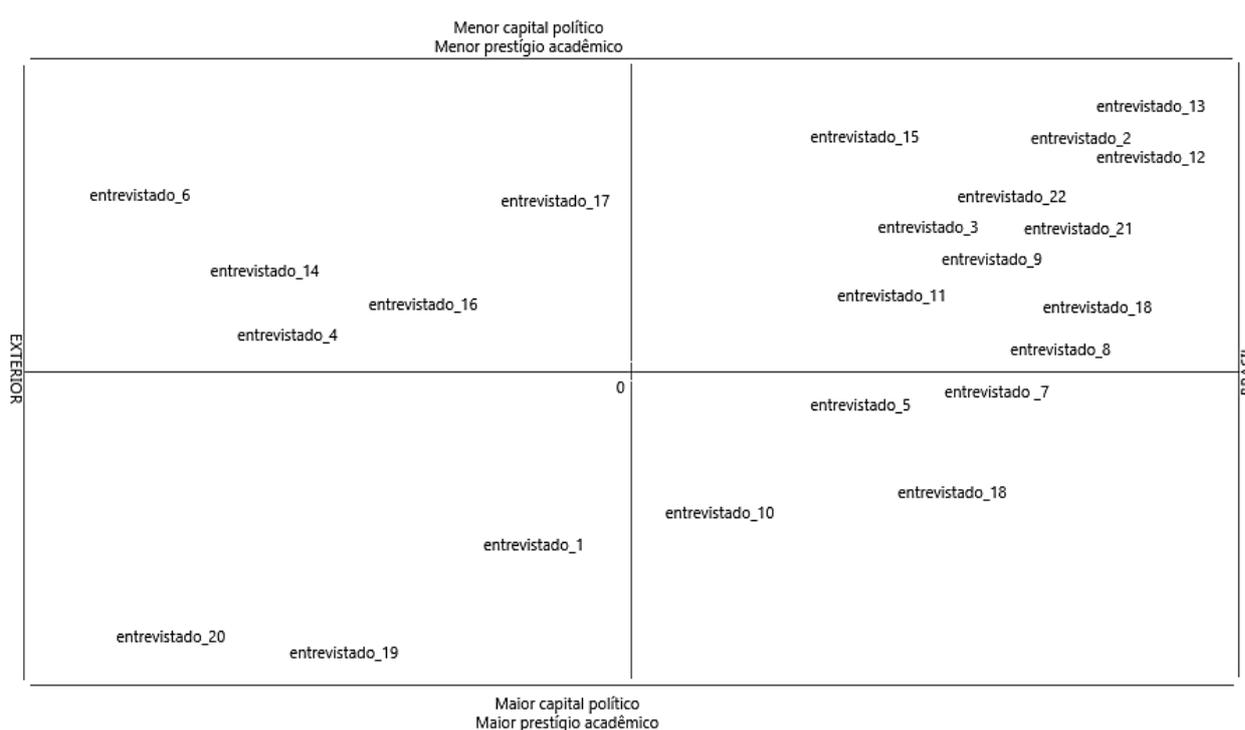
As sistematizações em torno das trajetórias formativas em nível superior dos pesquisadores da área da Educação cumprem aqui o papel de demonstrar como a diversidade de influências e diálogos com diferentes áreas de saber, que estão na própria constituição deste espaço acadêmico específico, expressa-se na modelação e incorporação de disposições que passam, desde a formação até à atuação profissional, a servir de referência.

Nesse sentido, não é surpresa a manifestação desta diversidade nos percursos dos nossos 22 pesquisadores entrevistados. Em suma: 50% deles possuem trajetórias lineares, sendo 10 do tipo Pedagogia/Educação/Educação e 1 realizada inteiramente no domínio das Ciências Sociais; os demais 50% apresentaram, portanto, trajetórias híbridas e, nestes casos, a presença de cursos de mestrado ou doutorado em Educação é bastante acentuada (é o caso de 10 sujeitos) – neste caso, em ordem de maior frequência temos Ciências Sociais, Letras, História, Filosofia, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Agronomia e Teatro. No que tange ao quesito da mobilidade institucional durante a formação, os entrevistados manifestam resultado análogo ao grupo mais amplo apresentado anteriormente: 77% dos entrevistados (17 pesquisadores) realizaram algum tipo de mobilidade entre instituições nas suas trajetórias formativas, sendo que 9 destes pesquisadores o fizeram no cenário nacional, enquanto 8 frequentaram instituições internacionais nos seus pós-doutorados (Estados Unidos, Portugal, Itália e Espanha); e os demais 23% permaneceram durante todo o percurso formativo em uma mesma instituição de ensino superior brasileira.

Cabe, diante deste paralelismo, no âmbito formativo, entre o amplo conjunto dos pesquisadores credenciados nos PPGs brasileiros e aqueles que nós entrevistamos, aprofundar o debate acerca dos processos que se afiguram na retaguarda do traçar de uma trajetória social, escolar e acadêmica. Se, de um lado, foi possível vislumbrar características gerais do universo destes pesquisadores por meio dos dados construídos a partir de seus currículos, o exercício de aprofundamento com base nas 22 entrevistas possibilitará uma perspectiva explicativa e relacional no que tange à ligação entre o espaço social e as trajetórias dos agentes em questão, de outro.

Por motivos éticos, as identidades dos entrevistados serão mantidas em sigilo e, com isto, mas tomando o cuidado para situar o leitor face aos dados e às falas dos pesquisadores com as quais trabalharemos a diante, mapeamos as posições destes sujeitos no espaço acadêmico específico da Educação no contexto brasileiro a partir de seus capitais⁹⁰ e dos respectivos pesos destes capitais na estrutura do espaço em questão. A análise fatorial de correspondência que sustenta este mapeamento das posições dos entrevistados, já mencionada na discussão metodológica no contexto da apresentação desta tese, possui a função primordial de demonstrar como as trajetórias dos agentes são definidoras de suas posições no campo e, neste sentido, perceber como as propriedades adquiridas nestas trajetórias entram em jogo e são ordenadas segundo o pertencimento dos indivíduos ao campo e às suas lógicas de funcionamento (Hey, 2008).

Figura 4 – Posição dos pesquisadores entrevistados no espaço acadêmico específico da Educação no Brasil



Fonte: A autora (2017).

⁹⁰ Todo o processo de construção gráfica do espaço específico da Educação no Brasil e das respectivas posições ocupadas pelos pesquisadores entrevistados encontra-se detalhado no Apêndice 6. Nesta compilação de dados e de tratamento destes dados é possível observar o delineamento dos diferentes tipos de capitais que atuam neste espaço, sob os grupos de dados “propriedades de formação acadêmica” e “propriedades de capital político e prestígio científico” – estes grupos, por sua vez, foram arquitetados com base no estudo de Hey (2008).

A localização dos entrevistados no espaço acadêmico da Educação servirá, pois, para fornecer uma pista das conexões entre suas disposições e suas falas. O trabalho de tratamento e categorização das 22 entrevistas⁹¹ gerou três grandes categorias, a saber: 1) trajetória formativa; 2) atuação acadêmica profissional; 3) percepção/apreciação da área. Como estamos alinhavando o tópico em torno dos itinerários de formação, ocupar-nos-emos desta primeira categoria a partir de agora. Dois aspectos destacaram-se no trabalho com a categoria ligada à trajetória formativa dos nossos entrevistados, a saber: a) o itinerário formativo em si, b) a escolha e a entrada na área da Educação.

Uma análise das falas dos entrevistados acerca dos seus próprios caminhos de formação acadêmica nos leva a compreender processos simultâneos, que se expressam em escalas individual e coletiva. Esta é, sem dúvida, a riqueza da perspectiva que marca esta investigação (Bourdieu, 2011b). No que toca ao primeiro aspecto supracitado, já vimos como a linearidade e o hibridismo aparecem de forma equivalente na forma estatística no caso dos nossos 22 pesquisadores entrevistados, bem como os seus trânsitos interinstitucionais para concretizar a formação.

O fundamental destas questões, nas falas dos entrevistados, é perceber como as áreas de formação e também o deslocamento de uma instituição para a outra são reveladores das condições subjetivas e objetivas que se colocaram nas vidas destes pesquisadores. Nesse sentido, suas origens sociais, suas escolhas, seus destinos sociais e acadêmicos possuem ligação íntima com o espaço dos possíveis, ou seja, com tudo aquilo que se constituiu como pensável e realizável no contexto destas trajetórias (Bourdieu, 1996a). O desdobramento deste espaço dos possíveis, neste cenário, incide sobre o próprio campo acadêmico brasileiro e, especialmente, sobre o espaço acadêmico específico da Educação neste país.

Quando nos deparamos com relatos como estes:

“Praticamente toda a minha formação se deu no regime militar, e você há de notar que eu permaneci no Rio de Janeiro da minha graduação em Filosofia [1969] até hoje, então, todo o peso da UFRJ e dos acontecimentos políticos da época inevitavelmente influenciaram a minha carreira e a minha vida” (Entrevistada 10).

“Desde a educação básica tive que optar por sair da casa de meus pais para morar em outras cidades porque o transporte escolar era muito mais escasso nas décadas de 80 e 90. Mesmo na época da graduação, do doutoramento e do pós-doutoramento tive que fazer essas opções de buscar alternativas longe da minha cidade natal” (Entrevistada 14).

⁹¹ Neste momento, no entanto, estamos a nos referir ao trabalho de categorização realizado a partir das entrevistas por meio do NVivo. A síntese deste processo de categorização encontra-se também explicitada nos elementos pós-textuais desta tese, neste caso estamos a falar do Apêndice 3.

“Como a maioria das moças em todo o Brasil, eu fiz o curso do antigo magistério do ensino médio na década de 1980, penso que era um caminho quase que inevitável dependendo do lugar em que se morasse” (Entrevistada 6).

“Na realidade o meu desejo era fazer pedagogia, mas na época, isso em 1983, era um curso pouco valorizado, a formação de professores em si era pouco valorizada, e aí para o sexo masculino trabalhar neste curso era algo muito raro. Então, em casa, na minha família, não deixaram muito essa coisa ir para frente. Eu fiz Biologia” (Entrevistado 5).

“Oriundo da escola pública da rede estadual de uma cidade pequena do Paraná, somente alguns anos depois de concluir o ensino médio tive a possibilidade de mudar de cidade e começar um curso superior. A licenciatura em história se tornou uma paixão, mas agora, olhando para trás, desconfio que minhas oportunidades eram realmente muito reduzidas nesta época da escolha do curso” (Entrevistado 3).

Entendemos que os trânsitos levados a cabo pelos pesquisadores entrevistados, seja no âmbito de uma formação híbrida, seja na permanência em uma mesma instituição ou na procura de instituições diferentes para a realização de diferentes etapas de formação, exprimem seus contextos pessoais e familiares, ao passo que exprimem também os cenários de época da sociedade e do ensino superior brasileiros. As condicionantes sociais e as escolhas que pesaram sobre as trajetórias formativas destes pesquisadores nos indicam diferentes contextos e, com relação ao nosso objeto de investigação, nos coloca diante de uma relação dialética entre indivíduo e sociedade (King, 2000) capaz de oferecer uma amostra de como os diferentes caminhos sociais destes pesquisadores se entrecruzaram no espaço acadêmico específico da Educação.

As restrições e os potenciais, no que toca ao percurso educacional, inscritos nos diversos contextos sociais dos nossos entrevistados aparecem nas falas acima e nos permitem vislumbrar questões de ordem conjuntural que foram cruciais para a materialização das trajetórias destes agentes tal como aconteceram. Estas questões, por sua vez, envolvem: as oportunidades formativas de uma cidade, de uma região e mesmo do país; os cursos e as carreiras e seus graus de legitimidade em cada momento histórico no contexto nacional; bem como a construção das expectativas educativas e sociais e dos “destinos” sociais dos sujeitos, na qual variáveis como lugar, sexo, acesso à educação e influência familiar interferiram decisivamente (Catani, 2013).

Neste sentido, e agora tomando o plano macrossocial à apreciação, pode-se observar como todos os constrangimentos que ditaram os rumos dos pesquisadores em questão dialogam com o próprio desenvolvimento do espaço acadêmico específico da Educação no Brasil. Escolher um curso superior específico, seguir carreira acadêmica, adentrar este espaço específico do qual estamos tratando constituem, pois, possibilidades que somente foram concretizadas porque as trajetórias destes agentes “esbarraram” no espaço da Educação em

diferentes momentos de história de construção e consolidação deste espaço. O crescimento do ensino superior brasileiro (Neves, 2007, 2012), juntamente com o desenvolvimento da área da Educação no país, principalmente a partir da criação da sua pós-graduação, constituem o cenário que propiciou a entrada destes sujeitos na área da Educação, seja por meio da trajetória formativa ou mesmo por meio da atuação como docente/pesquisador no interior das faculdades de Educação brasileiras.

Em vista disso, com relação ao segundo aspecto da categoria ligada aos processos formativos dos nossos entrevistados – a escolha e a entrada na área da Educação –, temos, basicamente, dois percursos diferentes, nomeadamente: aqueles sujeitos que desde a graduação, em função da licenciatura em pedagogia, já começaram a estabelecer uma forte relação com a área da Educação, de um lado, e aqueles que acabaram por estabelecer um diálogo em um momento posterior, seja no mestrado e/ou no doutorado, seja somente na atuação profissional. As respostas dos pesquisadores entrevistados em torno de “como” e “por que” inseriram-se no espaço acadêmico específico da Educação foram essenciais para compreender duas questões interligadas: os principais fatores que impulsionaram a entrada nesta área e o grau de atratividade do espaço acadêmico da Educação. No caso do exercício analítico deste aspecto, o trabalho com as falas dos entrevistados nos permitiu construir um modelo explicativo em torno dos fatores que os levaram a entrar filiar-se ao espaço acadêmico específico da Educação.

Observemos, respectivamente, falas de pesquisadores que adentraram no universo da Educação, enquanto espaço acadêmico, desde a graduação com o curso de pedagogia e depois falas dos sujeitos com formação híbrida e conseqüentemente com entrada posterior neste universo.

“A opção pela formação na área de educação é resultado de investimento pessoal desde a educação básica. Não houve interferência familiar nessa decisão” (Entrevistada 14).

“Eu não cheguei nem a pensar em outro curso para fazer naquela época, foi muito natural para mim escolher pedagogia. Meus pais se sacrificaram muito para que os filhos pudessem estudar, nós somos sete filhos (...) e, como eu era muito boa aluna na educação básica, vi logo ali na escola um ambiente com o qual eu me identificava. Quando terminei o curso fui trabalhar como professora do ensino fundamental no município e fiquei com muita vontade de seguir carreira acadêmica e fazer mestrado e doutorado na área, demorou um pouco, ainda fiz uma especialização aí no meio antes de começar o mestrado” (Entrevistada 15).

“Eu já na graduação [em pedagogia] tinha vontade de me tornar professora universitária, mas todos nós alunos sabíamos que era a coisa mais difícil na área. Tudo começou a parecer mais perto de alcançar quando eu fui selecionada para uma bolsa de iniciação científica do CNPq, isso ali na metade da década de 1990 mais ou menos. Foi aí que eu aprendi a pesquisar, comecei a participar da dinâmica de um grupo de pesquisa, as reuniões eram tão exaustivas, mas a gente saía dali tão cheio de ideias e aprendia tanta coisa que eu acho que foi mesmo essa experiência que me fez ter certeza do que eu

queria fazer depois da graduação. Não foi um caminho fácil, eu precisava mesmo trabalhar depois da graduação e o que pagou as minhas contas foram os empregos em escolas particulares e públicas, o mestrado teve que esperar um pouquinho” (Entrevistada 2).

“A minha escolha pela pedagogia aconteceu quase sem pensar, foi, digamos, a coisa mais coerente a fazer na época, já que eu cresci numa família de professores. Mas, as decisões que me levaram à vida acadêmica, aí já tem mais a ver com as coisas que eu vivi dentro da USP: o contato com professores fenomenais que me fizeram desejar fazer aquilo que eles faziam; os projetos de extensão e de pesquisa dos quais eu fiz parte; a monitoria de uma disciplina na área de política educacional; os congressos... enfim, todas essas coisas me fizeram lutar para entrar no mestrado, no doutorado e depois também para passar no concurso para trabalhar na universidade” (Entrevistada 8).

Nestes excertos retirados de percursos lineares torna-se fácil a tarefa de identificar algumas ligações relevantes no processo de escolha do curso de graduação – como influências familiares ou experiências escolares. E, no caso da continuidade da formação acadêmica, as experiências vividas no interior da instituição de ensino superior aparecem com expressividade como elemento decisivo nos percursos que desembocam na realização de mestrado, doutorado e trabalho no ensino superior. O que nos dizem, então, os entrevistados que apresentam percursos híbridos? Algumas de suas falas servem de exemplos para nossa discussão:

Eu fiz Biologia e gostava muito das disciplinas pedagógicas, diferente dos meus colegas que tinham ojeriza às disciplinas pedagógicas, e aí o meu encontro com a Educação foi no mestrado (...) Durante o curso fui monitor da disciplina de Zoologia, o que muito me ajudou a me tornar um professor universitário, pois trabalhava com professores catedráticos, organizava materiais didáticos de aulas teóricas e práticas, o que me permitiram convívio no meio acadêmico de diversos professores” (Entrevistado 5).

“Eu diria que minha formação inicial é invulgar para o contexto da área da Educação. Eu sou formado em Teatro e meu entusiasmo com o universo artístico foi o que me levou a fazer esta escolha na época. O que eu vivi profissionalmente durante e logo depois da graduação é que foi realmente decisivo para que eu decidisse fazer mestrado na área da Educação e chegar aqui onde estou hoje. Foi um tempo bastante apertado e eu me dividia entre trabalhos de teatro e dança e de educação na pré-escola” (Entrevistado 20).

“Eu fiz licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais, daí fiz mestrado em Ciência Política e só o doutorado é que foi na área da Educação. O meu envolvimento com a Educação se deu quando eu comecei a trabalhar no ensino superior como professora em uma grande instituição privada, isso foi ainda durante o mestrado (...) Nessa universidade eu exerci funções de docência e de gestão em uma pró-reitoria e foi aí que comecei a me interessar pelo ensino superior como objeto de pesquisa e foi quando enxerguei na Educação um lugar para fazer o doutorado” (Entrevistada 4).

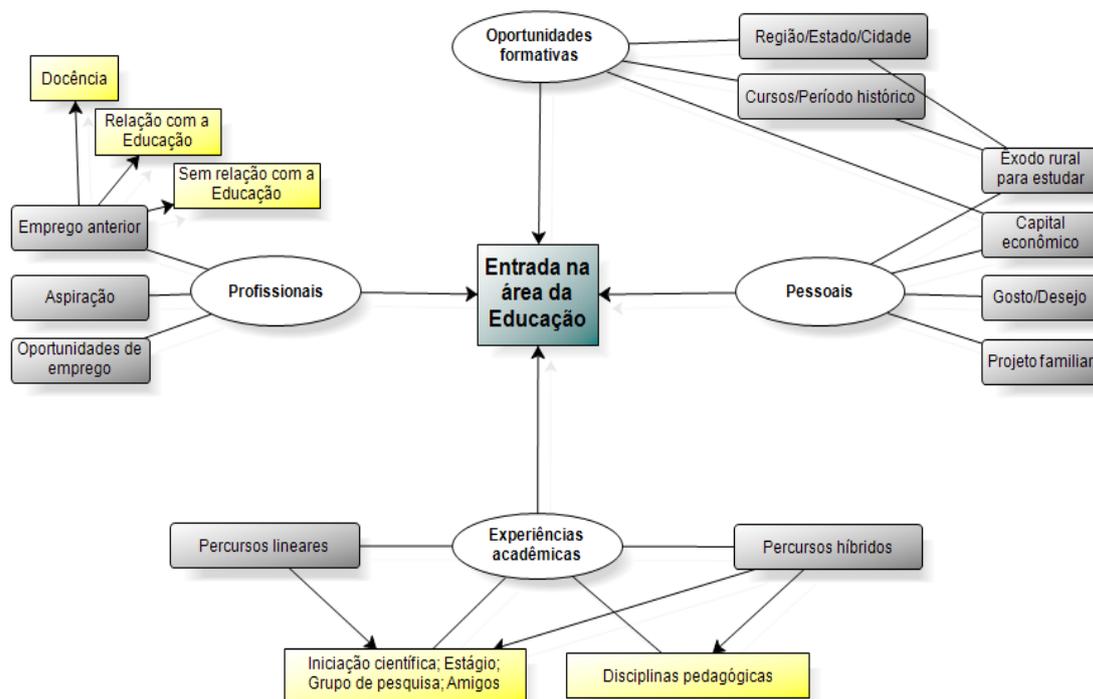
“A verdade é que a minha formação em História [na graduação] já me colocou em contato com muitas discussões da área da Educação. Em algumas disciplinas, em palestras, nas próprias linhas de pesquisa dos nossos professores naquela época. Então, eu meio que fui me interessando porque lia, estudava e debatia aquilo tudo na universidade (Entrevistada 1).

Mais uma vez, mesmo nos percursos híbridos, as experiências universitárias – seja em sala de aula com as disciplinas pedagógicas, seja em projetos de extensão ou de pesquisa ou em

monitoria – aparecem como um fator fundamental no delineamento das trajetórias formativas e acadêmicas dos nossos entrevistados. Além disso, as experiências laborais também se mostram como componente sintomático dos caminhos que levaram os agentes a migrar para a área da Educação em algum momento de suas vidas.

Lineares e híbridos, os caminhos formativos e as razões que levaram nossos 22 entrevistados a optarem pelo espaço acadêmico específico da Educação como lugar de formação e mais tarde de trabalho foram traduzidas com base no exercício de categorização. O tratamento do material das entrevistas, realizado por meio da categorização no NVivo, possibilitou a construção de um modelo explicativo para as motivações que exerceram influência na entrada dos pesquisadores entrevistados no espaço da Educação. A partir da *Figura 5* poderemos aprofundar as discussões em torno das interseções que determinam o destino social de um pesquisador em Educação no Brasil.

Figura 5 – Modelo explicativo dos polos de atração para a entrada no espaço acadêmico específico da Educação no Brasil



Fonte: A autora (2017).

A partir das 22 entrevistas realizadas, foi possível traçar 4 polos de atração que atuaram para a entrada no espaço acadêmico específico da Educação acontecer. As oportunidades formativas versam sobre o espaço de possibilidades dos nossos entrevistados de acordo com

sua localização espacial e com a oferta de cursos em determinado momento histórico. Este polo acaba também refletindo o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, uma vez que o alcance deste nível de ensino nem sempre foi tão amplo (Mancebo, Vale & Martins, 2015) e, por isso, a envergadura da oferta é determinante para as escolhas dos sujeitos.

No que tange às influências pessoais, temos os relatos daquilo a que os entrevistados nomeiam como suas “escolhas pessoais”. O mais interessante deste polo é perceber que estas escolhas não são tão pessoais assim, posto que o destaque para a ingerência familiar⁹² e a atenção aos determinantes objetivos (caso do êxodo rural para um local com maior oferta de cursos e do volume de capital econômico) é conferido em muitas entrevistas quando o assunto é o “gosto” por uma área de formação. A associação direta entre as oportunidades formativas na região em que o sujeito reside e o êxodo rural que muitos entrevistados tiveram que fazer, representada na *Figura 5*, exemplifica claramente como uma condição objetiva (a inexistência ou escassez de oferta no ensino superior em uma cidade, por exemplo) relaciona-se com a construção do gosto ou do desejo de mudar de cidade em busca de formação⁹³.

As influências profissionais constituem um polo de atração bastante rico do ponto de vista analítico. Isso porque ele condensa experiências diversas que vão desde empregos anteriores à entrada no espaço acadêmico específico da Educação até aspirações e oportunidades de colocação nesta área. Estamos a falar de sujeitos que já trabalhavam na área da Educação (como professores ou como técnicos escolares e pessoal administrativo), de outros sujeitos que trabalhavam em áreas completamente distantes do setor educacional e que, mesmo estando tão apartados profissionalmente, viram na Educação um ambiente promissor. No caso da colocação como professor universitário ficou evidenciado como os esforços de formação até o doutorado foram motivados pela ideia de ascensão na carreira docente – dado que dialoga com o estudo de Valle (2006) sobre a “lógica da profissionalização” na carreira dos professores.

Por fim, as experiências acadêmicas foram agrupadas em um polo que tem um papel de unificação das 22 trajetórias estudadas. Isso se deve ao fato de todos os entrevistados terem referido algum tipo de experiência na universidade, em especial ainda na graduação, que os direcionou para a formação e para a vida acadêmica. Como exemplos temos: as iniciações

⁹² Os projetos de futuro do sujeito e da família estão em jogo neste momento de decisão de carreira. Questões ligadas às crises da adolescência, ao luto enfrentado pelos pais (Levisky, 1998), às expectativas da família (Teixeira & Hashimoto, 2005) ganham sentido quando o tema é a escolha profissional em função das trajetórias mais ou menos delineadas para cada carreira em cada contexto social.

⁹³ Corroborando com esta ideia, os dados dos 2.946 pesquisadores que discutimos anteriormente evidenciam que muitos sujeitos que realizaram toda a formação em uma mesma instituição ou em uma mesma cidade localizavam-se em locais com instituições consolidadas e ofertas bastante diversificadas, além de cursos e programas de pós-graduação com prestígio nacional – era o caso de muitos pesquisadores que estudaram na USP.

científicas; a participação em grupos de pesquisa; os trabalhos nos laboratórios; monitorias de disciplinas junto a professores da universidade; os congressos, seminários e o envolvimento com organização de eventos científicos; os projetos de extensão; além do contato com os professores em sala de aula, que também foi apontado como elemento que despertou interesse pela carreira universitária.

A diversidade de percursos e de arestas que emergem deles não se limitam somente a cada história individual, tampouco ao grupo de 22 pesquisadores estudado, elas caracterizam o próprio espaço acadêmico específico que as acolhe. Ao mesmo tempo em que todas estas variáveis, que discutimos por meio do modelo explicativo supracitado, foram determinantes para as trajetórias dos agentes, transformaram-se em elementos que possibilitaram a constituição, a consolidação e possibilitam a reprodução do espaço da Educação no Brasil.

Se os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social (Bourdieu, 2006), um espaço acadêmico específico, como o da Educação, nosso objeto de pesquisa, é também uma reunião de inúmeras destas colocações e deslocamentos. O que nós podemos denominar de *habitus* do espaço acadêmico específico da Educação refere-se, portanto, a um grupo heterogêneo de agentes com suas trajetórias também heterogêneas e que, por isso, transfigura-se em uma componente complexa do espaço social em questão.

Por fim, vale a pena salientar a noção de construção social do pesquisador para fecharmos este tópico de discussão. Objetivar as trajetórias de nossos entrevistados, com vistas a compreender questões que atravessam estas trajetórias e a própria trajetória do espaço acadêmico específico da Educação, permitiu tomar o intelectual e mesmo o grupo de intelectuais que formam um campo como categoria desconstruída, desnaturalizada. O que significa que os agentes que jogam o jogo científico no interior do campo acadêmico são produtos de entrecruzamentos de condições subjetivas e objetivas, de desejos, de espaços de possibilidades, enfim, de numerosas conexões de elementos que, orquestrados, contribuíram para a formação destes agentes sociais.

3.2.2 Atuações e percepções

A heterogeneidade que marca o espaço acadêmico específico da Educação no Brasil – expressa na formação dos seus agentes, nas áreas do conhecimento que dialogam em seu

interior, nas formas de pesquisar e pensar o mundo e a educação, etc. – também é manifesta nas atuações e percepções que os agentes desenvolvem.

Muitos foram os espaços de atuação apontados pelos nossos entrevistados quando perguntados sobre o trabalho que desenvolvem cotidianamente no espaço acadêmico específico da Educação. A universidade é apontada como primeira instância do trabalho desenvolvido e nominalmente foram apontados: docência na graduação e na pós-graduação; grupos de pesquisa em trabalho coletivo com outros docentes e com estudantes; desenvolvimento e avaliações de projetos de pesquisa e de extensão; além do trabalho de gestão e de compromissos regulares com instâncias da universidade – neste último caso, estamos a nos referir às reuniões setoriais, ou da própria faculdade de educação ou ainda às reuniões gerais da universidade.

Muitos de nossos entrevistados⁹⁴ ocupam ou já ocuparam cargos de gestão no interior de suas universidades, seja no âmbito das faculdades de educação (coordenação, direção da graduação e/ou da pós-graduação), seja na reitoria (em pró-reitorias, em comitês e comissões).

“Eu coordenei o PPGE por alguns anos, na verdade já fui vice-coordenadora e depois coordenadora do programa. Foi uma experiência interessante, mas eu confesso que foi muito exaustiva, porque além de todo o trabalho junto às agências financiadoras e do esforço da equipe toda para corresponder aos requisitos da avaliação, os conflitos entre os professores, entre as linhas de pesquisa era e ainda é muito intenso, há briga por tudo em todas as reuniões. É mais fácil estar do outro lado, estar longe da gestão e poder fazer o nosso trabalho de professora e orientadora (Entrevistada 6).

“Já coordenei o curso de Pedagogia em outra universidade no início dos anos 2000 e também a pós-graduação. Foi bem difícil conciliar tudo naquela época, a gestão te esgota física e mentalmente, há sempre muitos problemas para solucionar todos os dias (Entrevistada 7).

“Logo depois que eu finalizei o doutorado, apareceram oportunidades de trabalhar em diversas coordenações aqui no ICED [Instituto de Ciências da Educação/UFOPA]: primeiro foram coordenações de cursos de curta duração, de especialização, depois do PIBID e agora da pós-graduação. Eu acho que estas experiências têm me ajudado a compreender melhor o funcionamento da área, dos cursos, da nossa universidade (...) (Entrevistada 9).

“Já se vão alguns cargos dentro da universidade (...) desde vice coordenação do curso de Pedagogia até a pró-reitoria de extensão. Atualmente estou como coordenadora do PPGE [programa de pós-graduação em Educação] daqui da UFPI. Estes cargos mudaram minha forma de ver a universidade e acredito que mudaram até a minha forma de dar aula e de me relacionar com os alunos (Entrevistada 18).

O ofício de professor/pesquisador, visto pelo prisma das experiências dos entrevistados nesta pesquisa, ultrapassa as universidades nas quais estes agentes estão alocados. Há, na verdade, uma diversidade de espaços que dialogam com o trabalho que os pesquisadores

⁹⁴ Até o momento da realização das entrevistas, somente 3 dos nossos 22 entrevistados não tinham ocupado cargos de gestão nas suas respectivas universidades.

desenvolvem nas suas instituições, espaços estes que nos remetem para a discussão que empreendemos em capítulo anterior acerca da consolidação da área da Educação no cenário do ensino superior brasileiro. Deste contexto emergem os diálogos estabelecidos com a CAPES, com o CNPq, entre instituições nacionais e internacionais, com associações de pesquisa e veículos divulgação do conhecimento.

“Da década de 1970 até hoje, eu assisti à criação de inúmeros grupos organizados na área da Educação de norte a sul do Brasil. Estes grupos de professores e estudantes foram crescendo e dando origem às associações nacionais, regionais, estaduais e aos congressos e revistas que temos hoje. Penso que o amadurecimento destes grupos sem dúvida levou ao amadurecimento da nossa área, deixamos de engatinhar e passamos a nos comportar como um todo um pouco mais coeso (Entrevistada 19).

“Desde muito cedo comecei a participar e organizar seminários, congressos e palestras. Considero de extrema importância estes espaços, desde os fóruns estudantis aos grandes eventos científicos da área, sem esquecer o diálogo que devemos estabelecer com o mundo exterior à universidade (Entrevistado 22).

“Eu, na verdade, desde o mestrado comecei a entender a importância dos congressos e das revistas da área. Meu orientador da época insistiu muito para que eu comesse a frequentar a ANPED, por exemplo, e ela [a ANPED] se tornou um espaço importante na minha vida acadêmica. Eu acho mesmo uma pena que os eventos estejam perdendo o seu sentido de compartilhamento de pesquisas, de ideias (Entrevistada 16).

“Uma das questões mais cruciais, a meu ver, é que nós da área da Educação temos, muitas vezes, oportunidades de compor comissões, secretarias em órgãos do Estado, como o próprio MEC e outros – como eu mesma já pude participar. Então é uma oportunidade de aliar nossas pesquisas, nossa produção de conhecimento às políticas públicas (Entrevistada 1).

A complexidade e diversidade de papéis que estes agentes assumem dentro e fora da universidade no âmbito do ofício de professor/pesquisador são expressões da própria consolidação da Educação enquanto espaço acadêmico específico no contexto do campo acadêmico brasileiro. O modo como a atividade científica hoje é realizada de modo interligado entre as universidades com seus PPGEs e os demais espaços de construção, compartilhamento e divulgação da produção, no caso da área da Educação, constitui fator revelador da envergadura alcançada pela área e por seus agentes. Há aqui uma adequação à lógica do jogo acadêmico brasileiro [e internacional] mais amplo, acompanhada do desenvolvimento de suas lógicas internas próprias – as quais podem ser vislumbradas por meio das instituições, como fizemos no segundo capítulo, e por meio das trajetórias dos seus agentes.

Docência, gestão, orientação, desenvolvimento e avaliação de projetos de pesquisa, publicações, parcerias, participação e organização de associações nacionais e internacionais, eventos, bancas e periódicos, além da participação em órgãos do Estado e até supranacionais são exemplos das atividades que estes pesquisadores desenvolvem de forma concomitante. O

que nos leva a afirmar que a expansão, diversificação e complexificação do ensino superior e, conseqüentemente, do campo acadêmico brasileiro acarretou cada vez mais funções para os agentes que dele participam. Mancebo, Maués e Chaves (2006), ao relacionarem as mudanças no trabalho docente no ensino superior às reformas recentes deste nível de ensino no contexto nacional, caracterizam quatro conseqüências, são elas: a precarização do trabalho docente, a intensificação do regime de trabalho, a flexibilização e a submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos com vistas à produtividade e eficiência. A condição do pesquisador, que é necessariamente um professor no caso do espaço específico da Educação no Brasil, não escapa a esta lógica.

Com uma atuação tão complexa e dinâmica, e ainda com o fato de haver aqui uma multiplicidade de percursos formativos e de áreas do conhecimento que se entrecruzam na formação e atuação dos nossos entrevistados, perspectivar a área da Educação constitui exercício interessante. Foi exatamente isto que pedimos aos nossos entrevistados, nosso intuito foi vislumbrar como estes diferentes agentes veem o espaço acadêmico específico da Educação a partir de suas posições neste mesmo espaço⁹⁵. Para além de suas perspectivas e juízos, uma questão fundamental emergiu deste momento: a identidade dos agentes com relação ao campo acadêmico e ao espaço da Educação.

“Gosto de pesquisar, estudar e formar pesquisadores. Minha formação passou pela Filosofia, pela Educação e pelas Ciências Sociais (...) eu penso que seria quase impossível conjugar estas áreas em outro lugar que não fosse a Educação. É aqui [na Educação] que eu consigo transitar por temas mais amplos, ir e voltar e fazer um diálogo entre as minhas áreas de formação e também entre outras muitas áreas, por que não?” (Entrevistada 10).

“A área de Física tem doutorado desde a década de 1930 no Brasil, então a gente tem aí quase 40 anos de atraso (...) uma coisa que ajudou, nos últimos 14 anos, foi que o governo começou a dar dinheiro para a área das Humanas, isso não pode ser desconsiderado. Se você pegar o período de Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, você vai ver que a inserção internacional da nossa área é irrelevante, quase não existe, porque não tinha dinheiro. Eu fui fazer meu primeiro pós-doutorado lá fora sem bolsa. É verdade que se você pegar a tabela de investimento em pesquisa hoje, a área das Humanas finalmente aparece, antes nem sequer aparecia. O importante é ter clareza de que, com todos os problemas que a área da Educação já enfrentou, nós temos relevância social, conhecimento vasto, a gente tem coisas que são específicas nossas e a gente precisa de dinheiro para continuar crescendo, a verdade é que a gente continua lutando por um maior reconhecimento (Entrevistada 6).

“Eu acho que a área da Educação cresceu muito nos últimos tempos, mas ainda sofre com um tipo de preconceito. Nós temos programas fortes, hoje já até temos mais financiamento, mais gente saindo para fazer pós-doc fora, mas fora do nosso mundo, dos nossos pares, continuamos a ser vistos como uma área pequena (Entrevistada 11).

⁹⁵ Posições estas representadas na Figura 5.

“Todo o meu percurso de formação foi feito fora da Educação [Geografia e Agronomia], hoje eu participo de coisas nas duas áreas, estou sempre envolvido com grupos de outros pesquisadores e eventos de áreas afins, não acho que a Educação fica devendo em nada quando comparada com outras áreas. Nós temos tanta qualidade quanto! (Entrevistado 12).

“Eu vejo um esforço da área em se adequar aos parâmetros exigidos pela CAPES e por outras agências para se tornar cada vez mais forte, o próprio crescimento de programas de mestrado e doutorado mostra isso. Às vezes vejo exagero e desconhecimento nas críticas que são dirigidas à Educação. Falo isso porque, como transito pelas ciências sociais e pela educação, sempre escuto colegas de outras áreas apontando “falhas” das pesquisas em educação, mas eu vejo isso com muita naturalidade, pois existem questões para melhorar em todos os campos do saber” (Entrevistado 13).

Legitimidade, multi-referencialidade, diálogo com outras áreas do conhecimento, financiamento, formação dos seus quadros, crescimento e desenvolvimento da área são apontamentos que marcam as falas de nossos entrevistados quando os pedimos para falarem a respeito da Educação enquanto espaço dentro da universidade e como ela tem caminhado nos últimos anos. De modo geral, os sujeitos entrevistados reconhecem os avanços que têm assinalado o desenvolvimento da área nas últimas décadas no Brasil, contudo, não deixam de apontar as limitações de diversas ordens: o reconhecimento frente a outros domínios do conhecimento; a hierarquização das áreas e a posição da Educação que advém deste reconhecimento; o financiamento e as possibilidades de crescimento e amadurecimento.

Estas questões nos remetem ao debate acerca das posições simbólicas que as áreas do conhecimento ocupam na estrutura universitária de um país. O sistema de classificação em vigor (Bourdieu, 2013) no campo acadêmico brasileiro é responsável pela distribuição não somente dos valores monetários a nível de financiamento, mas também pela distribuição dos valores simbólicos, da importância, do interesse, do investimento dos agentes (Garcia, 1996). Se a Educação ocupa um lugar não muito privilegiado e luta por maior reconhecimento, como demonstram as falas dos pesquisadores entrevistados, isto nada mais é do que expressão da hierarquia social que a coloca, enquanto espaço acadêmico específico, em relação com os demais espaços específicos no campo acadêmico brasileiro.

Por fim, destaca-se ainda a questão da identidade ou do pertencimento ao espaço acadêmico específico da Educação por parte de seus agentes. Não somente nestas últimas falas elencadas acima, mas também em todas as outras que compõem a seleta de trechos deste capítulo, evidencia-se o que poderíamos denominar de “dupla ou múltipla identidade” (Louro, 1997). Tratamos da diversidade que marca o espaço da Educação desde o primeiro capítulo desta tese, dentro da qual temos também a heterogeneidade de caminhos formativos e de áreas do conhecimento que se entrecruzam e deságuam na Educação por meio dos caminhos percorridos pelos agentes. Neste sentido, observamos a construção de uma identidade que

mescla as áreas que fizeram parte da formação acadêmica dos sujeitos e também áreas com as quais eles foram estabelecendo diálogos ao longo de suas carreiras.

Muitos de nossos entrevistados – de formações lineares e híbridas – mencionaram a fluidez com a qual coabitam tanto o espaço acadêmico específico da Educação, quanto outros. Ao tomarmos a identidade como um constructo social (Dubar, 1991; Tardif, 2014), percebemos que as experiências e interações que estes sujeitos foram estabelecendo ao longo de suas trajetórias de vida e de formação acadêmica os permitiram construir pertencimentos diversos. Em função da própria natureza e das características fabricadas ao longo de sua história, a área da Educação não somente acomoda trajetórias e identidades diversificadas, ela as possibilita.

Em síntese, as atuações, as percepções e até a construção das identidades formativas e profissionais dos pesquisadores da área da Educação constituem esferas que, quando objetivadas, nos fornecem pistas para a compreensão da relação entre os agentes e o campo acadêmico que dele fazem parte e que o estruturam ao passo que são influenciados pelas suas lógicas. A Educação, tomada como espaço acadêmico específico e vista por meio das trajetórias de seus próprios agentes, constitui um exemplo de edificação de redes de relações que possibilitam a construção e a consolidação de um espaço como este.

3.3 Os aspirantes e a reprodução do espaço

(...) o “aspirante” à consagração científica tem de necessariamente incorporar as idéias, os conceitos, os métodos e as teorias já produzidas e sistematizadas numa construção nova, que tenta superar as anteriores. É assim que fins particulares de reconhecimento e legitimidade dos produtores individuais acabam se transformando, por uma lógica própria do funcionamento do campo, em algo proveitoso para o progresso da ciência, ou seja, a ampliação do conjunto de conhecimentos científicos (Garcia, 1996, p. 70).

O conhecimento das leis imanentes do jogo, como coloca Bourdieu (2003), depende necessariamente de uma experiência de aprendizagem das lógicas e das práticas esperadas e respeitáveis pelos agentes que compõem o campo, tal experiência, por seu turno, coloca em relação educativa agentes que ocupam posições completamente distintas no espaço em questão e que não necessariamente estabelecem um vínculo formal de docente-estudante ou mesmo de orientação. A reprodução do espaço social, seja ele qual for, depende necessariamente desta relação educativa para a qual estamos chamando atenção.

Nesse sentido, fazer parte dos espaços acadêmicos específicos contemporâneos – com especial destaque para as instituições de ensino superior, mas sem esquecer de assinalar instituições de financiamento, associações de pesquisa, etc. – implica educar-se não somente com base nos currículos oficiais e nos saberes técnicos de sua futura profissão, no caso dos estudantes, uma vez que, de igual forma, a pedagogia do silêncio comunica⁹⁶ a *doxa* (opinião consensual) e o *nomos* (leis gerais) da área do conhecimento na qual o estudante acabou de ser inserido (Bourdieu & Eagleton, 1996; Thiry-Cherques, 2006).

Mais do que os conhecimentos específicos de uma área, apresentados e discutidos em sala de aula, a socialização que ocorre no ambiente universitário permite que os partícipes compreendam aquilo que não é necessariamente declarado, mas acaba por ser externalizado por meio das relações estabelecidas neste ambiente: as vestes, os gestos, a fala, o que é tacitamente permitido ou proibido de se fazer, enfim, toda uma economia comportamental é partilhada no cotidiano acadêmico e internalizada a partir de processos educativos. Pode-se dizer que as duas frentes educativas aqui apontadas – uma explícita e curricular e uma outra mais silenciosa – proporcionam um entendimento das lógicas que regem este campo, bem como uma conformidade das práticas às regras do jogo acadêmico.

Ao abordar a questão do ensino de um ofício, ou de uma *arte* nos termos de Durkheim, Bourdieu (2011b) demonstra que, tanto nas sociedades sem escrita e sem escola, quanto naquelas com escola, existem numerosos modos de pensamento e ação, os quais são transmitidos de prática a prática no contato direto e duradouro entre aquele que ensina e aquele que aprende, o que ele chama de “faz como eu”. No âmbito da própria formação para o universo científico, Bourdieu (2011b) constata que os próprios historiadores e filósofos das ciências, e também os cientistas de modo geral, têm verificado que parte significativa da profissão de cientista é obtida por meios de aquisição de saberes inteiramente práticos. O *habitus* científico pode ser entendido, pois, como um *modus operandi* que segue as normas da ciência e é capaz de gerar as condutas adequadas para os respectivos momentos, esta espécie de sentido do jogo científico e sua relação com o senso prático não pode ser concebida como uma reação mecânica pura e simplesmente (Perrenoud et al., 2001). Como esquema gerador das ações, o *habitus* não deve ser tomado como uma disposição estática, posto que é durável, mas funciona como

⁹⁶ O oxímoro a que recorremos nesta passagem, “a pedagogia do silêncio comunica”, possui, em certa medida, uma relação com o conceito de “currículo oculto” (Apple, 1994; Silva, 1992; Santomé, 1994; Perrenoud, 1996). Isso porque estamos nos referindo a um conjunto de saberes, valores e comportamentos que, apesar de não estarem previstos no currículo oficial, emergem no cotidiano das práticas, podendo ser compreendido como uma espécie de currículo oculto.

orientação no âmbito da relação entre a experiência passada de classificação e uma determinada situação.

Os processos concomitantes de incorporação de disposições e de construção de percepções, aspirações, práticas, etc. referem-se aos agentes, contudo, dizem respeito também ao campo social no qual este agente encontra-se inserido, isso porque a constituição de um *habitus* específico e os processos educacionais que a permitem são condições *sine qua non* para a continuidade de um campo social qualquer. Outrossim, há sempre relações educativas que permitem que os mais novos ou menos experientes compreendam, participem e reproduzam a lógica do jogo que rege determinado espaço social – por este ângulo, podemos afirmar que até mesmo para contestar esta lógica os agentes precisam conhecê-la profundamente. Em nível geral, o *habitus* e a continuidade de um campo social advêm e dependem de processos educacionais; em nível do campo acadêmico, o mesmo princípio se aplica e, por isso, pesquisadores estabelecidos, *outsiders* e estudantes aspirantes estão em relação educativa [para além de outros tipos de relações] uns com os outros.

A partir desta discussão inicial em torno da relação entre a formação dos estudantes, aqui denominados também de “aspirantes”, e a reprodução ou continuidade do espaço acadêmico específico da Educação, é possível não somente enfatizar as relações educativas que sustentam estes processos, mas igualmente constatar como as trajetórias, as concepções de mundo e as aspirações dos sujeitos vão paulatinamente sendo ajustadas em um jogo complexo entre as disposições que foram sendo incorporadas neste processo educativo e as reflexões conscientes sobre suas vidas (Lahire, 2002a). Vejamos, pois, mais de perto todas estas questões.

3.3.1 Percursos dos doutorandos em Educação

Em pleno acordo com a análise de Silva e Bardagi (2015), entendemos que o crescimento recente da pós-graduação brasileira e a conseqüente inclusão de um número cada vez mais elevado de estudantes neste grau de ensino, sobretudo com vistas a uma carreira acadêmica, constituem elementos que contribuiriam diretamente para uma ampliação do interesse em se compreender, entre outras tantas frentes, as trajetórias, as escolhas, as expectativas e as dificuldades que tais estudantes enfrentam. Estas autoras, no entanto, chegaram a conclusão de que a maior parte das investigações realizadas acerca dos estudantes de pós-graduação no Brasil provém da área da saúde e possui como foco principal os processos

de ensino e aprendizagem (Silva & Bardagi, 2015) – o que acaba por revelar a necessidade de estudos preocupados com o desenvolvimento das carreiras acadêmicas e dos processos de adaptação pelos quais os estudantes passam nos seus percursos formativos e também na transição para o mundo do trabalho.

Fávero, Tauchen e Devechi (2016), ao estudarem os egressos dos cursos de doutorado em Educação no Brasil entre 2000 e 2012, conseguiram demarcar um crescimento numérico expressivo que acabou por triplicar o número de doutorados na área no período estudado por estes autores⁹⁷. Os dados mais atuais do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (2016) confirmam esta tendência de crescimento da área: com 1.101 novos doutores em 2014 e com uma taxa de crescimento de 664,6% entre 1996 e 2014, a Educação aparece inserida no contexto mais vasto de ampliação das oportunidades formativas no ensino superior brasileiro nos últimos anos.

O exercício investigativo de olhar, pois, para os estudantes de doutorado da área da Educação significa, para esta pesquisa, necessariamente uma mirada relacional que busca compreender as conexões entre estes agentes e o próprio espaço acadêmico específico da Educação no Brasil. Deter-nos-emos, a partir de agora, à caracterização dos doutorandos da área da Educação no Brasil a fim de demonstrar como suas aspirações estão inscritas no *habitus* do espaço acadêmico correspondente.

Os dados com os quais doravante trabalharemos foram retirados do banco de dados da presente pesquisa doutoral: tratam-se das respostas de 455 doutorandos regularmente matriculados em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) a um questionário online que foi disponibilizado para tais estudantes por meio do contato e solicitação junto a todos os PPGEs brasileiros⁹⁸.

Os nossos respondentes compõem um grupo de 131 homens (28,8% do total) e 324 mulheres (71,2%), que apresentam uma variação etária significativa, a qual vai desde 24 até 62 anos, com uma concentração mais acentuada no intervalo entre 30 e 45 anos. A acentuada

⁹⁷ Vale a pena chamar atenção para a importância deste recente e inédito estudo de Fávero, Tauchen e Devechi (2016) para a nossa discussão em torno dos doutorandos e, ao mesmo tempo, demarcar uma diferença e também uma aproximação significativas entre o que estes autores realizaram e o que nós nos propomos nesta parte da tese: a) enquanto os três autores ocuparam-se dos sujeitos já doutorados e, principalmente, dos seus destinos profissionais pós titulação, nós tomamos à análise os estudantes que ainda estão em processo de doutoramento para traçar seus perfis e, sobretudo, compreender suas aspirações neste momento da formação; b) as questões do futuro profissional dos estudantes e a continuidade ou reprodução do campo da Educação atravessam tanto a pesquisa de Fávero, Tauchen e Devechi (2016), quanto a presente investigação.

⁹⁸ Os dados acerca dos PPGEs brasileiros foram recolhidos na página eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – <http://www.capes.gov.br/> –, depois recorreu-se à busca dos contatos institucionais das secretarias dos programas de pós-graduação em questão nos próprios sites dos PPGEs.

presença feminina nos cursos de doutorado em Educação ilustra um dos fatos recentes decorrentes das últimas décadas de escolarização no Brasil: a entrada cada vez mais proeminente das mulheres no ensino superior, seja nos cursos de graduação, seja nos cursos de pós-graduação. Guedes (2008), ao analisar os últimos quatro censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que, nos últimos trinta anos, as mulheres conseguiram reverter o quadro de desigualdade histórica e consolidar uma nova realidade em que são a maioria (60%) dos formados entre os mais jovens e já possuem expressiva entrada em cursos tradicionalmente masculinos no contexto brasileiro.

No entanto, Ribeiro (2011) questiona tais avanços no que diz respeito à presença feminina nos Institutos Públicos de Pesquisa vinculados ao Ministério da Ciência e Tecnologia: nestes espaços, a autora encontrou uma divisão sexual do trabalho na qual somente 32% dos cargos de pesquisadores e tecnologistas é ocupado por mulheres e, dentre estas, somente 9% ocupam funções de gestão destes institutos. Estas questões são reveladoras de como as relações de gênero se colocam como um elemento significativo de debate no interior do campo acadêmico brasileiro mais amplo.

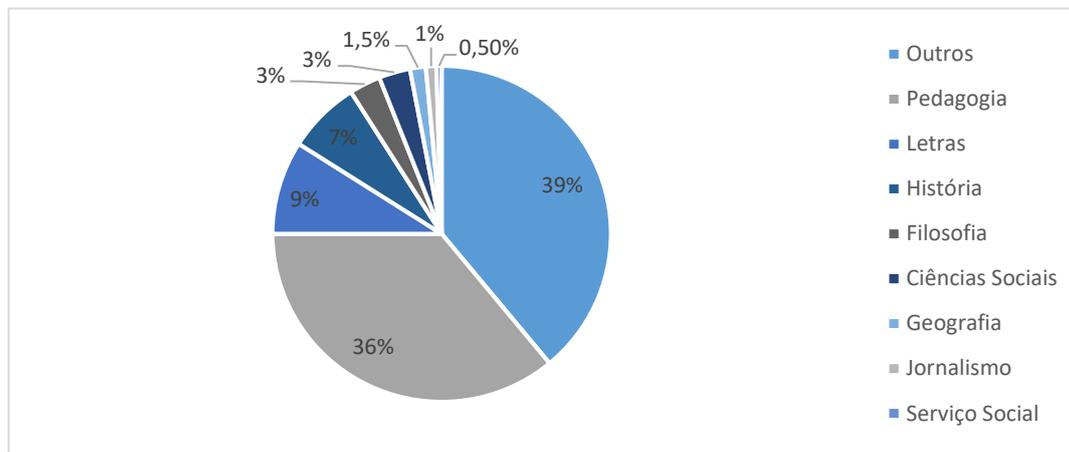
Neste contexto, o professor Dilvo Ristoff (2006) chegou à conclusão que os cursos mais procurados pelos homens são ligados à engenharia, tecnologia, indústria e computação, enquanto os mais procurados pelas mulheres são relativos a serviços e educação para a saúde e para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia) e, ainda segundo este autor, esta é uma tendência que se mantém nos mestrados, nos doutorados e até mesmo na própria docência no ensino superior. O espaço acadêmico específico da Educação tem se constituído historicamente, portanto, com forte dominância da participação das mulheres – provavelmente um aprofundamento no sentido de mapear as posições que as mulheres ocupam em relação às posições masculinas dentro deste espaço específico possibilitaria um esquadramento da questão⁹⁹.

Acerca da trajetória formativa dos nossos respondentes, buscamos mapear os cursos, instituições e áreas de interesse e, com tais informações, é possível analisar, de um lado, os diálogos que a área da Educação estabelece com outras áreas do conhecimento por meio destas trajetórias e, de outro, como o quadro de possibilidades de investimentos dos doutorandos na área aqui analisada é revelador das relações de poder que emergem dos trânsitos de agentes

⁹⁹ Exercício que ultrapassa os nossos objetivos para esta tese, porém, ganha relevância no quadro de horizontes de possibilidades futuras de estudos.

entre áreas no campo acadêmico. Começamos, então, a observar tais questões por meio do Gráfico 10:

Gráfico 10 – Cursos de Graduação frequentados pelos doutorandos em Educação no Brasil



Fonte: A autora (2017).

Uma diversidade de áreas é encontrada no início da trajetória acadêmica dos nossos respondentes. O Gráfico 10 evidencia a preponderância da Pedagogia como escolha mais recorrente na graduação e a categoria “Outros”, além de ratificar esta diversidade, salienta a presença de cursos nas áreas das ciências humanas e da saúde.

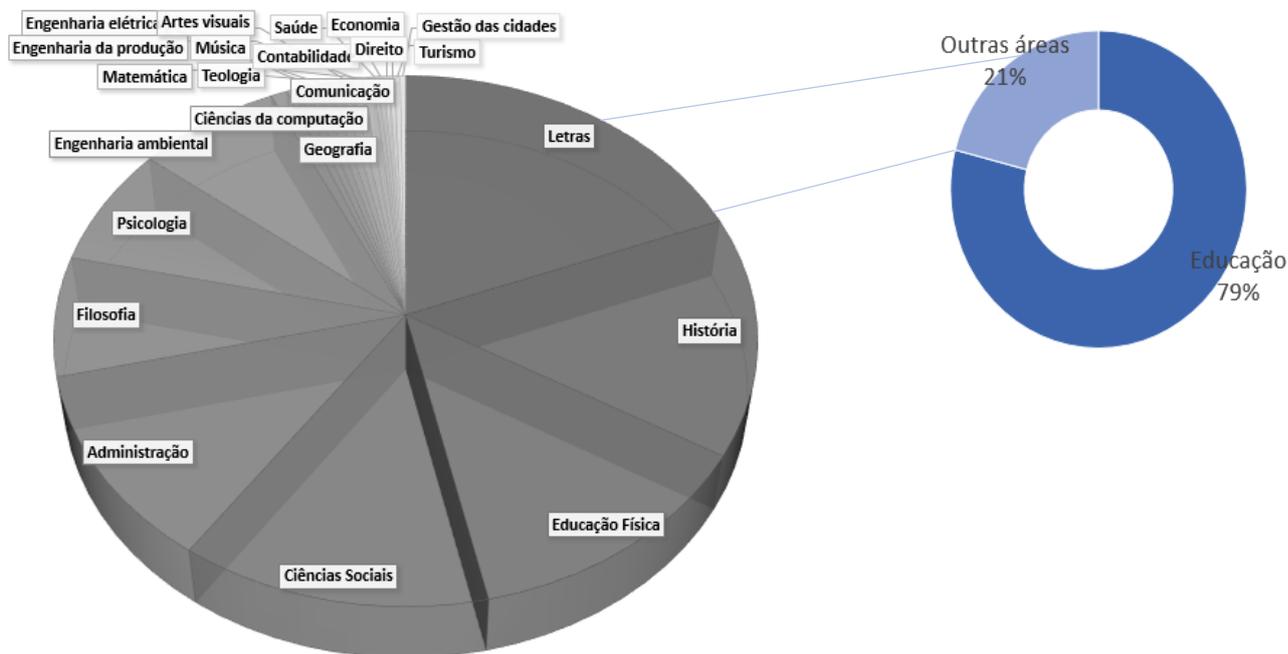
Antes de aprofundarmos o debate acerca desta questão da confluência de cursos bastante diversos encontrarem-se representados pelos doutorandos em PPGes, vejamos como as trajetórias formativas desenvolveram-se após a graduação: a) ao tomarmos os anos de conclusão da graduação à análise, deparamo-nos com uma heterogeneidade que vai desde 1972 até 2014, o que demonstra uma gama de percursos destoantes uns dos outros, mas que acabam por “se encontrar” no doutorado em Educação na altura da aplicação do nosso instrumento¹⁰⁰; b) apenas 23, 5% (107 estudantes) dos respondentes possui uma segunda graduação, sendo a Pedagogia o curso de maior expressão apontado neste quesito com 34,9% e coexistindo, mais uma vez, com cursos de todas as áreas do conhecimento; c) já no que se refere à pós-graduação *latu sensu*, temos que 64% dos doutorandos que participaram da pesquisa (ou 291 estudantes) possuem alguma pós-graduação deste tipo, sendo que 251 estudantes (ou 86%) a fizeram na área da Educação (com destaques para a Gestão e a Psicopedagogia) e 40 fizeram em outras áreas (com destaques para Letras, História, Administração e Saúde Pública).

¹⁰⁰ Entre maio e junho de 2016.

Afastar-se da universidade por muitos anos, ou continuar no contexto acadêmico e fazer uma segunda graduação ou mesmo um curso de especialização constituem caminhos distintos espaço, temporal e socialmente no que se refere aos doutorandos em Educação no Brasil. Levar em consideração as diferentes bifurcações que possibilitaram esta heterogeneidade de caminhos formativos antes do mestrado – e mesmo nas etapas posteriores – é crucial para se compreender as experiências, os comportamentos, as distintas formas de viver concomitantemente os estudos e a vida pessoal dos estudantes (Lapeyronni & Marie, 1992). Levar a cabo o “ofício de estudante” (Coulon, 1995), sobretudo nos níveis mais altos de titulação, implica um processo de permanência na instituição educacional que comporta surpresas e é revelador das desigualdades envolvidas desde a própria seleção das carreiras universitárias (Portes, 2006).

No contexto desta discussão acerca da diversidade que marca as trajetórias dos nossos respondentes, observemos, por meio do *Gráfico 11*, as áreas nas quais os doutorandos realizaram seus mestrados:

Gráfico 11 – Cursos de Mestrado frequentados pelos doutorandos em Educação no Brasil



Fonte: A autora (2017).

As trajetórias acadêmicas dos doutorandos apresentam maior encaminhamento para o espaço específico da Educação no momento da realização de seus mestrados. O *Gráfico 11* sinaliza uma busca pelo grau de mestre nesta área por parte de 361 respondentes (79%), ao passo que 94 respondentes (21%) realizaram seus mestrados em áreas distintas – é possível

observar ainda no gráfico em questão que aparecem mais de vinte diferentes cursos de mestrado além da Educação. Estes números, e especialmente esta aproximação com a área da Educação a partir do mestrado, são bastante próximos ao que Fávero, Tauchen e Devechi (2016) obtiveram em sua investigação acerca dos egressos dos doutorados em Educação entre 2000 e 2012, o que acaba por desenhar uma certa tendência no que se refere à diversificação de áreas de formação inicial que se encontram, coexistem e formam o espaço acadêmico específico da Educação a partir do mestrado.

Sob o ponto de vista relacional, temos aqui duas frentes concomitantes de análise: por um lado, as possibilidades e as escolhas dos próprios estudantes e as suas condições de efetivação e, por outro lado, a conjuntura dos espaços acadêmicos específicos aqui brevemente representados pelos mais de vinte diferentes cursos de mestrado seguidos por estes estudantes. Sobre esta última frente, é preciso ter em consideração questões como a força de atração de cada um destes espaços e dos professores que os compõem, bem como a disposição de vagas e de bolsas e ainda o valor social dos cursos, por exemplos. Já no que se refere à primeira frente, mais uma vez estamos diante do debate acerca das experiências individuais que, quando tomadas em conjunto, são capazes de evidenciar uma orquestração de práticas. Apesar de estarmos a falar de um grupo de estudantes que coabita o espaço acadêmico específico da Educação, ao passo que se encontram neste momento matriculados nos PPGes brasileiros, não se pode esquecer como este mesmo grupo social guarda suas individualidades no interior disso que parece à primeira vista um grupo simplesmente coeso.

Como expressão destas individualidades, antes de retomarmos a questão da multi-referencialidade e mesmo de continuarmos a explorar as trajetórias formativas dos estudantes a nível doutoral, vale a pena salientar uma questão ligada às condições objetivas de realização de estudos de nível de mestrado e doutorado: o custeio. Dos 455 doutorandos respondentes do nosso questionário, temos que: a) no mestrado uma tímida maioria dos estudantes recebeu bolsa para a realização de seus estudos (242 ou 53,2%), já no doutorado apenas 171 estudantes (ou 37,6%) dispõem de algum tipo de financiamento – o destaque aqui vai para a CAPES e para o CNPq; b) 89,5% dos respondentes exerceu algum tipo de trabalho durante a sua formação acadêmica, sendo que durante o mestrado o número é de mais de 73% e durante o doutorado mais de 70% dos respondentes trabalham. Estes números evidenciam, portanto, formas diferentes de experienciar a realização do mestrado e do doutorado por parte dos estudantes da área da Educação: depender de uma bolsa de estudos, ou nem sequer ser contemplado com uma bolsa, ou ainda aliar trabalho e estudos são, a exemplo daquilo que discutimos no âmbito da

graduação, formas de vivenciar a experiência formativa a nível da pós-graduação no país em questão¹⁰¹.

Destaca-se, neste contexto, mais uma vez, a forma como os percursos aqui apresentados, mesmo já se conformando no mestrado à área da pesquisa educacional em sua maioria, trazem a marca do diálogo entre áreas diversas como elemento de entrada na área da Educação no doutoramento, por exemplo. Pode-se relacionar este diálogo, que se ratificará nas linhas de interesse aos quais os nossos respondentes alinham-se no doutorado, com um debate clássico da própria área científica da Educação: sua composição com [e a partir de] outras disciplinas e áreas do conhecimento. Acerca deste debate, Mariana Gaio Alves e Nair Azevedo nos esclarecem que

A investigação em Educação é um campo de acção e pensamento multi-referenciado se tomarmos em consideração a diversidade de perspectivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que integra, de formas múltiplas e frequentemente imbuídas de tensões e ambiguidades. É, igualmente, um campo de acção e pensamento multi-referenciado se recordarmos a diversidade de práticas educativas, bem como de percursos, contextos profissionais e áreas disciplinares de formação de base dos sujeitos que investigam em educação, a qual origina uma multiplicidade de trajectos e interesses de pesquisa no seio desta comunidade científica. Noutros termos, neste campo científico coexistem diversas perspectivas disciplinares e abordagens metodológicas, ao mesmo tempo que a comunidade científica é composta por profissionais de vários contextos de educação/formação e segmentos do sistema educativo (Alves & Azevedo, 2010, p. 1).

A multi-referencialidade apontada pelas autoras pode ser visualizada tanto pelos percursos que mostramos até o momento, mas também pelas áreas de especialização que os respondentes acabaram por seguir no doutoramento em Educação. No âmbito das diferentes matrizes de pensamento que contribuíram para a cientifização e universitarização da Educação ao redor do mundo, a problemática da difícil tarefa de conciliação de tantas referencialidades oriundas de áreas completamente distintas no espaço da pesquisa em Educação emerge como um debate acirrado (Madeira, 2009).

Vamos agora enveredar pelos dados relativos ao doutorado dos estudantes aqui tomados à análise com o intuito de continuar aprofundando as relações entre os seus trajetos e o próprio desenvolvimento do campo da Educação no Brasil, bem como a materialidade desta multi-

¹⁰¹ Entendemos que, no contexto desta investigação, não há a intenção de aprofundar a exploração em torno das pregas individuais do social (Lahire, 2002a), contudo, torna-se indispensável assinalar que o mundo social incorporado e individualizado expressa uma modalidade particular de existência e de significação das experiências em múltiplos espaços sociais.

referencialidade do campo da Educação por meio de suas subáreas. A importância de não perdermos de vista a noção relacional entre os percursos formativos que emergiram até o momento, com graduação, especialização e mestrado, deve-se justamente a esta questão da conciliação de diversas áreas no interior do espaço acadêmico específico da Educação: a partir das próprias trajetórias formativas dos doutorandos que responderam ao nosso questionário online começa a se evidenciar o trânsito e a confluência de diversas áreas do conhecimento em direção ao espaço da Educação. As influências, portanto, desta variedade de áreas se fazem sentir não somente nas histórias de cada um dos estudantes, mas também na composição do espaço aqui estudado.

Com relação à distribuição espacial da formação destes estudantes, é possível afirmar que a divisão geográfica dos PPGs no Brasil, da qual tratamos no segundo capítulo desta tese, é ratificada quando observamos os destinos formativos que os doutorandos percorreram até o momento. A hegemonia do Sudeste se ratifica da graduação até o doutorado, sendo esta uma região que não somente atrai os estudantes que já realizaram suas graduações em instituições ali [ou seja, estudantes que permanecem na mesma região e até na mesma instituição por todo o percurso formativo¹⁰²], mas também estudantes oriundos de todas as demais regiões brasileiras no mestrado e no doutorado. O quadro também se mantém estável para as demais regiões, da graduação ao doutorado, posto que temos em sequência nos três níveis: Nordeste¹⁰³, Sul¹⁰⁴, Centro-Oeste¹⁰⁵ e Norte¹⁰⁶. Tanto permanência quanto mobilidade também ocorrem nestas quatro regiões. Argentina, Cuba, Estados Unidos, Moçambique e Portugal são os países que aparecem nas trajetórias destes estudantes, seja na modalidade sanduíche (no mestrado ou doutorado), seja na realização de uma especialização curta.

Do ponto de vista da experiência na pós-graduação, estes trânsitos que os estudantes realizam nas suas jornadas formativas constituem também movimentos interessantes, tanto no que se refere às suas histórias individuais, quanto no que tange ao quadro mais amplo do campo da Educação no Brasil. Migrar de uma instituição para outra, de uma cidade para outra, de um estado para o outro, de regiões distantes e até mesmo para outro país são deslocamentos que inserem-se na lógica da construção e fortalecimento das redes universitárias em níveis nacional e internacional. Neste contexto, as relações de força entre os agentes e as instituições emergem, pois, escolher um destino no âmbito do universo acadêmico implica reconhecer a legitimidade

¹⁰² Os destaques para as instituições no Sudeste vão para UNESP, UFSCar, PUC-SP e USP.

¹⁰³ Com destaque para UFPE e UFRN.

¹⁰⁴ Da qual destacamos as instituições UFSC e UFMA.

¹⁰⁵ Com destaque para UFG, PUC-GO e UCDB.

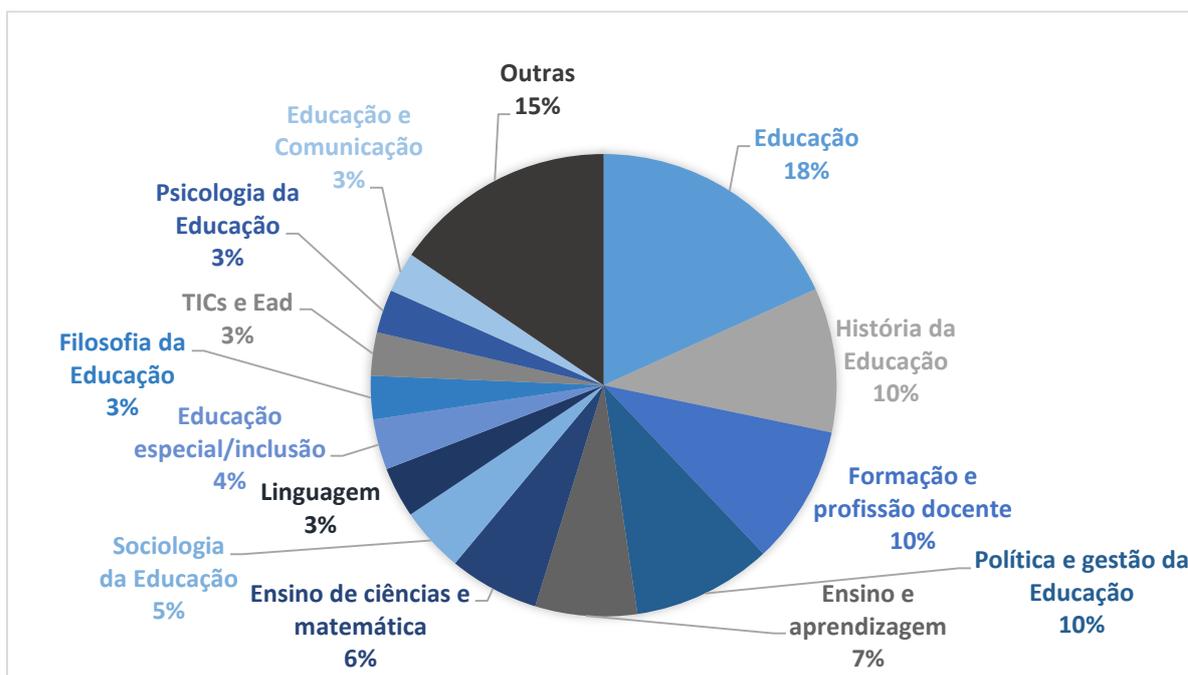
¹⁰⁶ Com a presença da UFPA e da UFMA.

e a posição tanto dos professores e pesquisadores, quanto da própria instituição em si, ou seja, o poder de atração é tanto maior, quanto mais alta for a posição e o reconhecimento impingido (Bourdieu, 2013).

Indiscutivelmente, esta escolha é mútua, uma vez que as próprias instituições também a realizam quando selecionam os estudantes que comporão o seu quadro e aqueles que ficarão de fora (Nogueira & Nogueira, 2002). No caso específico dos estudantes de doutorado na área da Educação no Brasil, faz-se mister destacar como os seus movimentos de mobilidade confirmam a força acadêmica da região Sudeste e, principalmente, das instituições localizadas em São Paulo – fato já visualizado nesta tese por meio dos próprios PPGEs e também pelos percursos dos professores e pesquisadores.

Ao serem questionados acerca da área ou linha de especialização que estão trabalhando no doutorado, os nossos respondentes acabam por configurar quadro abaixo:

Gráfico 12 – Áreas de especialidade dos respondentes nos doutorados em Educação no Brasil



Fonte: A autora (2017).

Ao tratarmos desta miscelânea de linhas ou áreas de especialização apontadas pelos estudantes estamos, concomitantemente, tratando da diversidade de subáreas e temas que fazem parte do espaço acadêmico específico da Educação no cenário brasileiro – há aqui, naturalmente, uma relação entre estas linhas e aquelas consultadas nas páginas dos próprios PPGEs às quais nos dedicamos no segundo capítulo desta tese. Podemos destacar, a partir do

Gráfico 12: o fato de muitos estudantes terem apontado simplesmente “Educação” como área de especialização, o que pode ser decorrência, justamente, da entrada na área somente no doutorado em alguns casos; a coexistência de linhas tradicionais, como os fundamentos da Educação, com linhas mais recentes; e a categoria denominada “Outras”, uma vez que condensa áreas não muito expressivas do ponto de vista percentual, mas que corroboram a tese da diversidade de disciplinas com as quais a Educação tem historicamente dialogado e ainda abrem a discussão acerca da consolidação da área da Educação face à especialização crescente das suas linhas de investigação. Nesta categoria foram agrupadas as seguintes linhas: currículo; educação ambiental; trabalho e educação; artes; representações sociais e educação; cotidiano escolar; educação infantil; ensino superior; educação e espiritualidade; educação de jovens e adultos; educação profissional; diversidade; e violência.

Neste sentido, o *Gráfico 12* nos apresenta a distribuição destas áreas e nos possibilita observar que estamos diante de um encontro entre a trajetória formativa destes estudantes e as subáreas que atualmente compõem o conjunto dos PPGs brasileiros: os percursos que os doutorandos empreenderam até este momento de suas vidas os levaram a enquadrar-se em um dos domínios da Educação. Esta adequação é estendida também aos temas de investigação que os doutorandos desenvolvem, tais temas são expressões de um complexo fruto da relação entre as experiências individuais dos estudantes, no espaço acadêmico e fora dele, e as possibilidades que o espaço da Educação é capaz de oferecer em determinado momento histórico.

Como já vimos anteriormente, o espaço acadêmico específico da Educação no Brasil é resultado da confluência de um conjunto de saberes e de práticas profissionais, de um lado, e da contribuição de disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas, de outro (Canário, 2005). Outros autores já realizaram o exercício de tipificação do desenvolvimento desta área (Berger, 1992; Ball & Forzani, 2007; Furlong & Lawn, 2009) e, no caso brasileiro, faz-se mister reconhecer este duplo movimento de diálogo com disciplinas outras e de especialização da própria área educacional, pois, desse modo, conseguimos captar o porquê da coexistência de linhas de pesquisa, temas, objetos, métodos e abordagens que advêm destas duas frentes. Perspectivar o campo da pesquisa em Educação no Brasil desta maneira nos auxilia a superar um olhar moralizante sobre as características desenvolvidas ao longo de sua história: esta diversidade é uma característica que foi construída sócio historicamente e deve ser objetivada como tal.

As trajetórias dos estudantes de doutorado em Educação oferecem-nos, nesse sentido, uma forma diferente de observar esta diversidade de influências de outras áreas do

conhecimento na constituição do próprio *ethos* do espaço acadêmico específico em questão. Aquilo a que podemos denominar de *habitus* do campo da Educação no Brasil, que historicamente esteve e está atrelado ao diálogo com diferentes disciplinas, expressa-se no caso dos doutorandos que responderam o nosso questionário: as histórias destes estudantes carregam consigo processos de construção de interesses e investimentos que desembocaram no espaço acadêmico da Educação. Os ajustes entre estas histórias e as estruturas objetivas do espaço em questão foram sendo paulatinamente realizadas à medida em que os estudantes foram avançando nos seus percursos formativos e, com isso, compreendendo cada vez mais claramente o jogo acadêmico do qual fazem parte. As suas posições de estudantes de doutoramento, no interior do espaço acadêmico específico da Educação, conferem-lhes capitais e poderes correspondentes: são “mais poderosos” que os estudantes de mestrado e graduação e estão abaixo de seus professores, em uma espécie de posição intermediária que lhes permite construir determinada percepção de mundo e olhar para o universo acadêmico como verdadeiros aspirantes a uma posição melhor. É exatamente esta questão das aspirações dos estudantes que passaremos a analisar a partir de agora.

3.3.2 Interesses e aspirações

Ainda nesta discussão sobre a relação entre as disposições, as trajetórias dos estudantes e as lógicas próprias do espaço da Educação, as aspirações que estes estudantes possuem constituem um elemento significativo de como as suas experiências até este momento formativo do doutorado inscreveram-se em seus corpos e auxiliaram a moldar suas expectativas de vida sobretudo suas expectativas profissionais. De outro lado, estas mesmas aspirações e expectativas encontram-se associadas ao desenvolvimento da Educação enquanto espaço acadêmico específico dentro da estrutura universitária brasileira. Como este processo tem duplo papel – na esfera individual e na esfera coletiva –, busca-se aqui compreender esta faceta da expectativa como um elemento que se ajusta de acordo com o campo ao passo que interpela e modifica o próprio campo.

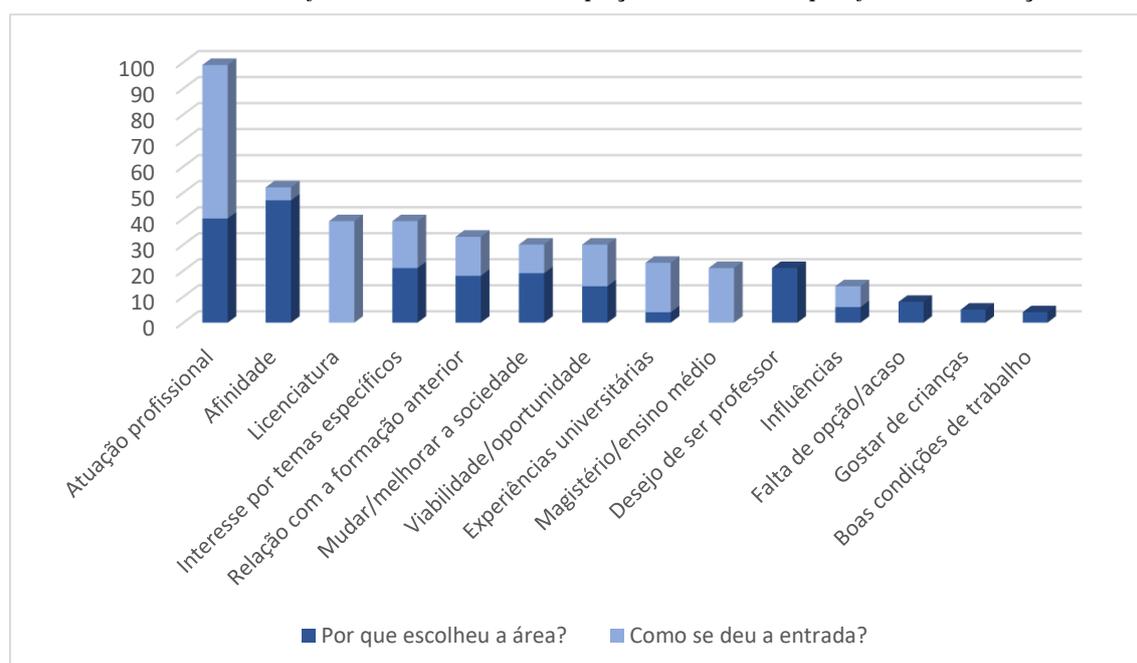
Sabendo, então, que as disposições são geradas na confluência da estrutura do espaço social e das propriedades ali atuantes (Garcia, 1996; Thiry-Cherques, 2006), é possível inferir que as disposições acadêmicas dos doutorandos, de modo geral, foram (e são) geradas nos espaços dos quais eles participam ao longo do processo de formação intelectual. Além disso,

há que se apontar como elementos importantes para se compreender tal processo formativo: as disposições adquiridas no ambiente familiar, na trajetória escolar e acadêmica e nas demais experiências de socialização vividas ao longo da vida. As trajetórias – da infância à vida universitária – ganham interrogações vinculadas à tentativa de compreender o que cerca o processo de construção de agentes dispostos a “jogar o jogo” do campo científico.

Nesse contexto, compreender os processos de “entrada” no espaço acadêmico específico da Educação, por parte dos doutorandos, tornou-se crucial, pois constitui um exercício capaz de relacionar os contextos sociais destes agentes e seus espaços de possibilidades em diferentes momentos de suas vidas. Pelos dados que apresentamos até o momento, já se tornou evidente que os estudantes que responderam ao questionário formam um grupo heterogêneo no que tange ao momento em que se inseriram na área da Educação, para alguns foi logo de início com a graduação, para outros, no entanto, só aconteceu no mestrado ou no momento do doutorado. Esta heterogeneidade serve de base para os dados que passaremos a analisar a partir de agora.

Duas questões que compunham o nosso questionário online foram respondidas de modo a que pudemos unificar as respostas dos doutorandos na etapa de tratamento dos dados, elas dizem respeito aos motivos e a forma como se deu a entrada deles na área da Educação. Esta janela de debate vai nos permitir, mais adiante, entrar nas questões relativas às expectativas e aspirações que estes estudantes construíram e que embasam seus investimentos neste momento do doutorado. O *Gráfico 13*, abaixo, sintetiza as duas questões supracitadas:

Gráfico 13 – Entrada no espaço acadêmico específico da Educação



Fonte: A autora (2017).

Primeiro, chama atenção a quantidade de elementos elencados pelos doutorandos para falar acerca dos motivos que os levaram a escolher e a adentrar no espaço acadêmico específico da Educação. Mais uma vez, as diferentes formas de viver a experiência universitária ganham centralidade quando o assunto é o percurso dos estudantes. A partir do *Gráfico 13* é possível observar o impacto da “atuação profissional” nas motivações para tornar-se estudante na área da Educação. Esta categoria comporta respostas bastante interessantes do ponto de vista da relação entre trabalho e educação, posto que nos deparamos com :a) uma maioria que já atuara como docente na educação básica, seja em função da posse do diploma de magistério (ensino médio), seja mesmo sem formação alguma; b) muitos sujeitos que já haviam exercido trabalho em contextos escolares e educacionais, porém, não como professores, neste caso trata-se de gestores, psicólogos, advogados, etc.; c) e ainda com respondentes que trabalharam (e ainda trabalham) em locais que não possuem relação nenhuma com a educação¹⁰⁷.

No caso dos doutorandos que já atuavam como professores antes mesmo de fazerem parte do espaço acadêmico específico da Educação, a importância e o apreço pela profissão docente ficou evidenciado em respostas como “amo dar aulas”; “não me vejo em outra frente de luta e atuação”; “escolhi esta área por gostar muito do que faço em sala de aula”. Esta espécie de estima pela profissão também é encontrada nas categorias “Desejo ser professor” e “Boas condições de trabalho”, uma vez que foram construídas com base em respostas de sujeitos que nem sequer tiveram alguma experiência profissional na área da docência, contudo, enxergam-na como um aprazível horizonte de possibilidade em suas vidas, seja por gosto¹⁰⁸ [o qual foi construído socialmente], seja por uma espécie de cálculo racional das vantagens da profissão.

Aprofundando ainda mais a exploração das categorias, temos “Afinidade” como a principal motivação para a escolha da área da Educação. Tal categoria foi construída com base em respostas do tipo “afinidade”, “afinidade pessoal”, “vocação” e “paixão”. Há aqui uma espécie de tentativa de explicação com base em uma identificação com a área da Educação e até com um arrebatamento por ela. O romantismo que encerra as respostas deste tipo também é encontrado na categoria “mudar/melhorar a sociedade”. Nesta categoria encontramos uma clara visão salvacionista da educação e também do próprio professor, ambos são vistos como elementos cruciais para “mudar o mundo” (palavras retiradas das respostas dos doutorandos)¹⁰⁹.

¹⁰⁷ São os chamados “professores leigos”, sobre os quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, incidiu e influenciou as políticas de formação posteriores (Brzezinski, 2008).

¹⁰⁸ Aqui também se encaixaria a categoria “Gostar de crianças”.

¹⁰⁹ A visão salvacionista da escola e da educação foi consolidada a partir da força da teoria do capital humano e, como podemos ver nos discursos dos doutorandos em questão, ainda permeia o imaginário social. Sobre o tema, merecem destaque as produções de Frigotto (1993, 1995) e Silva (2013).

Em contrapartida, e em menor expressão percentual, o arrebatamento e o romantismo são deixados de lado em categorias como “viabilidade/oportunidade” e “falta de opção/acaso”. Na primeira, temos respostas que englobam questões financeiras (problemas com o financiamento dos estudos), a proximidade da faculdade de educação da residência, a facilidade de passar no vestibular, bem como a oportunidade rápida de emprego após durante e após a formação. Já na segunda categoria encontramos respostas como “falta de opção na minha cidade” e “a vida me colocou nessa área, eu não escolhi nada”.

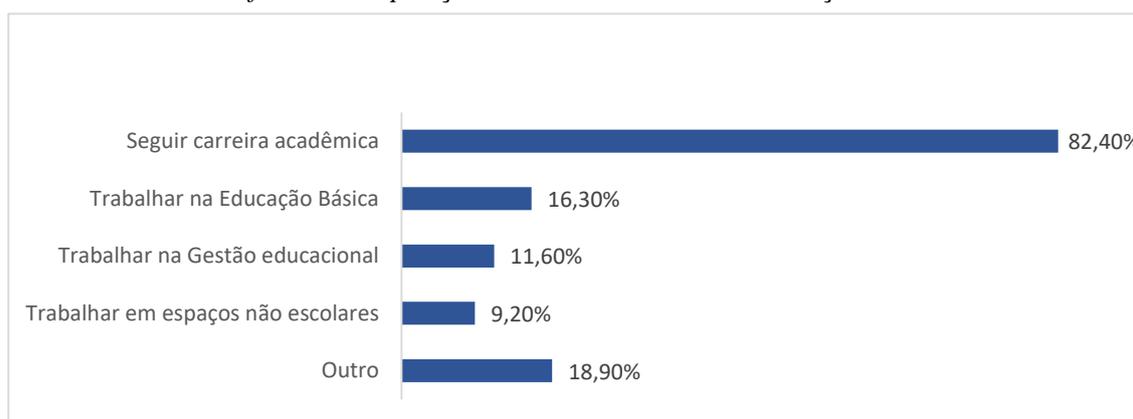
Ainda sobre o *Gráfico 13*, destacamos dois aspectos. O primeiro diz respeito à categoria das “influências”, aqui encontram-se sobretudo a influência de mães e pais que foram professores, mas também a influência de amigos e de professores que os doutorandos tiveram durante o período escolar e universitário. O segundo aspecto diz respeito a uma reunião de categorias, as quais expressam as experiências na universidade como pontos fulcrais na decisão de introduzir-se no campo da Educação, são elas: a) “licenciatura”, tanto o curso de pedagogia como outras licenciaturas¹¹⁰ (história, ciências sociais, matemática, etc.) contribuíram para a vontade de entrar e continuar na área da Educação; b) “interesses por temas específicos”, nesta categorias encontram-se os doutorandos oriundos de outras áreas do saber na licenciatura e até no mestrado, mas que se interessaram por algum tema ou objeto que fez todo sentido migrar para o espaço específico da Educação; c) “experiências universitárias”, dentre as quais destacam-se a iniciação científica, a participação em grupos de pesquisa e em projetos de extensão e os estágios curriculares supervisionados¹¹¹.

Ademais, sabendo dos porquês que levaram os 455 doutorandos aqui estudados a escolher a área da Educação para a realização de sua formação, e lembrando a breve caracterização do tópico anterior acerca da relação com outras tantas áreas do conhecimento, das bolsas de estudo e do trabalho durante o período de formação, resta-nos agora compreender como este complexo mosaico de experiências vem auxiliando na construção das aspirações destes estudantes. A pergunta que fizemos aos doutorandos foi “O que você busca com o doutorado na área da Educação?”, a partir das respostas foi possível construir o *Gráfico 14*:

¹¹⁰ A categoria “relação com a formação anterior” encaixa-se aqui.

¹¹¹ Vários autores vêm demonstrando a importância das mais diferentes experiências no âmbito universitário no que tange às expectativas e aos planos de futuro dos estudantes (Camino & Camino, 1996; Fava-de-Moraes & Fava, 2000; Fior, 2003; Silva & Teixeira, 2013; Soares et al., 2014).

Gráfico 14 – Aspirações dos doutorandos em Educação no Brasil¹¹²



Fonte: A autora (2017).

Esta discussão acerca da disposição para entrar e pleitear uma posição no mundo acadêmico ganha sentido quando observamos, com auxílio do *Gráfico 14*, que mais de 82% dos doutorandos que participaram do estudo desejam seguir a carreira acadêmica.

Tal desejo não pode ser compreendido em si mesmo – bem como as demais ambições que o gráfico em questão aponta. Todas as aspirações que os estudantes apresentaram possuem uma complexa rede de experiências que lhes confere significado:

Um cientista é o campo científico feito pessoa, cujas estruturas cognitivas são homólogas às estruturas do campo e, por essa razão, *constantemente ajustadas às expectativas inscritas no campo*. (...) Cada ato científico é, como qualquer prática, o produto do encontro de duas histórias, a história corporificada na forma de disposições e a história objetivada na própria estrutura do campo assim como em objetos técnicos (tais como instrumentos), publicações etc. (Bourdieu, 2008, p. 41, 35, grifos nossos).

Buscar um doutorado na área da Educação e aspirar o prosseguimento da carreira acadêmica são tomadas de decisões realizadas pelos sujeitos que possuem significado no âmbito de suas trajetórias formativas e na própria trajetória do campo em questão. Ao “entrarem” para este espaço acadêmico específico – seja por meio de um percurso linear ou de uma formação híbrida (com entrada em outras áreas antes do doutorado em Educação, ou mesmo com um espaço temporal grande entre um nível e outro, como mostramos anteriormente por meio dos dados) –, os estudantes acreditaram na credibilidade da área, apostaram suas “fichas” e investiram tempo, dinheiro e tudo o que foi necessário para constituir e consolidar os seus capitais ou as suas armas para o jogo acadêmico.

¹¹² Os valores percentuais deste gráfico ultrapassam o nosso universo de respondentes (455 sujeitos) porque eles puderam apontar mais de uma alternativa à questão.

A relação entre disposições dos agentes, estruturas do campo e as expectativas, apontada por Bourdieu (2008), contribui para a nossa compreensão em torno do expressivo desejo dos nossos respondentes em seguirem carreira acadêmica. Isso porque é possível ligarmos esta aspiração dos doutorandos à própria consolidação da área da Educação como um espaço acadêmico específico no Brasil, passadas mais de quatro décadas da criação da pós-graduação nesta área (Bittar, 2009). No mesmo contexto da consolidação da área da pesquisa educacional, temos uma distinção bastante significativa, dentre as áreas de possível atuação que a docência possibilita, a qual faz emergir um certo prestígio atribuído à carreira acadêmica – muitas vezes em detrimento de outros espaços de atuação docente, como os demais apontados no *Gráfico 14*.

Se o campo da Educação construiu seu *habitus* científico e acadêmico no Brasil a partir dos processos históricos de constituição, institucionalização e consolidação, como mostramos em capítulos anteriores desta tese, é um movimento esperado que os aspirantes a uma posição neste campo se apropriem das regras e lógicas deste espaço e também aspirem uma posição dentro da estrutura deste espaço. Somente a partir dos processos que culminaram com a consolidação da investigação em Educação realizada nas instituições de ensino superior brasileiras foi possível não apenas constituir um *habitus* próprio e que age nas disposições dos agentes e dos aspirantes, mas também, a partir destas disposições e aspirações, possibilitar o processo de formação dos novos quadros que ocuparão as posições e sustentarão este espaço no futuro. Os novos quadros acabam por desempenhar, mais tarde, as funções educacionais de socialização frente às lógicas do campo que possibilitarão uma renovação de quadros constante e uma reprodução¹¹³ do próprio campo.

Autores como Velloso (2002) e Martins (2003, 2009) vêm apontando já há algum tempo o papel da pós-graduação no Brasil e, especialmente dos cursos de mestrado e doutorado, no processo de renovação do ensino superior no país. A iniciação científica ainda na graduação e os esforços de articulação entre pesquisa e ensino têm impulsionado fortemente a formação de novas gerações de investigadores. Vimos no segundo capítulo que, dentre os objetivos dos próprios programas de pós-graduação em Educação brasileiros, destaca-se a formação de pessoal altamente qualificado para ocupar os postos de professores e pesquisadores nas universidades do país, as aspirações dos próprios doutorandos, por sua vez, foram construídas com auxílio desta diretriz do espaço acadêmico específico da Educação no Brasil.

¹¹³ Esta reprodução diz respeito ao próprio campo social em si, mas não indica que mudanças e revoluções internas não possam ocorrer.

O intelectual é um agente construído socialmente, como os demais agentes sociais. Tanto nas trajetórias dos docentes/pesquisadores, como nas trajetórias dos estudantes, este aspecto da construção das complexas teias e processos sob as quais os percursos se dão ganha centralidade ao passo que nos auxilia a compreender sua lógica relacional. Nesse sentido, evidente se torna que “ (...) a opção de todo profissional acadêmico é marcada pela sua história pessoal e pelas ideologias existentes no campo de conhecimentos e na própria sociedade em que se vive” (Freitas, 2007, p. 187).

“O espaço universitário é real não apenas pela sua estrutura, mas também porque esta se vê incorporada nas disposições dos agentes” (Catani, 2013, p. 77). Enquanto a questão da estrutura dominou nosso segundo capítulo, as disposições incorporadas nos professores e nos estudantes serviu, do ponto de vista analítico, para nos auxiliar a entender a relação intrínseca entre campo e agente no caso particular do espaço acadêmico específico da Educação no Brasil. Realizaremos, a partir de agora, o mesmo exercício com o caso português na direção de compreender os dois casos e suas relações.

Capítulo IV

Novo jogador no jogo acadêmico português: dimensão institucional

“(...) uma ciência é o que tem sido” (Ferrarotti, 1986, p. 23).

A historicidade de uma área do conhecimento assume papel privilegiado no exercício de sua objetivação. Se por um lado nos auxilia sob o prisma contextual e conjuntural, por outro proporciona uma leitura desmistificadora do fenômeno social, em outras palavras, uma leitura que rompe com os pré determinismos teóricos e se preocupa com a compreensão do real com base em sua própria particularidade. As Ciências da Educação, em Portugal, como demonstramos no primeiro capítulo desta tese, possuem uma historicidade que as coloca em relação simbiótica com os cenários científico, acadêmico e social no sentido mais amplo do termo.

Nesse sentido, a consolidação do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal está intimamente relacionado ao desenvolvimento do ensino superior neste país e, neste contexto, ao lugar que a investigação ocupou e ocupa no cenário acadêmico português. Não se pode esquecer que o campo de investigação científica da Educação, em função de sua complexidade e de constituir um “terreno movediço” (nas palavras de Boavida & Amado, 2006, p. 16), encontra historicamente críticas relativas à sua cientificidade e ao seu estatuto enquanto área do conhecimento e em relação com as demais áreas que compõem o universo universitário português. O que está em causa para a nossa pesquisa, no entanto, é a capacidade de as Ciências da Educação transformarem-se em um espaço específico de produção e difusão de conhecimento ao lado de tantas outras áreas, dentre as quais temos inclusive áreas que gozam de estatuto científico e universitário há séculos. Os processos sociais que permitiram às Ciências da Educação constituírem-se como espaço específico são aprofundados ao longo do tempo ao passo que a atividade de investigação se transforma ao longo dos anos em Portugal e, neste ínterim, resta às áreas do conhecimento “jogar o jogo” acadêmico que se foi consolidando no país.

O objetivo deste capítulo, por conseguinte, consiste em analisar as estratégias de adaptação ao campo acadêmico português por parte dos indivíduos e instituições que compõem a área das Ciências da Educação. A estruturação deste capítulo conta, portanto, com uma mirada sobre os esforços de institucionalização das Ciências da Educação em Portugal. Um olhar longitudinal sobre o desenvolvimento da área no interior das instituições de ensino superior,

bem como na criação e consolidação de instituições e associações próprias marca nossa análise no âmbito da consolidação deste espaço acadêmico específico. Um debate mais geral acerca da economia deste mercado acadêmico é seguido pela objetivação dos cursos de mestrado e doutoramento, das unidades de investigação e desenvolvimento, dos espaços de diálogo e divulgação da produção e ainda para a questão do financiamento das atividades de investigação.

Tomamos, então, de empréstimo as palavras de Ferrarotti (1986) como uma espécie de epígrafe deste capítulo e buscamos compreender e analisar o que tem sido o espaço das Ciências da Educação em Portugal desde a sua constituição e como este espaço tem atuado, por meio de seus agentes e instituições, no sentido de consolidar-se no interior do campo acadêmico português.

Tornar-se um “novo jogador” no jogo acadêmico português, em meio à redemocratização e às profundas transformações sociais que este momento histórico trouxe para o país, implicou necessariamente, para as Ciências da Educação, em uma atuação em consonância com a sua posição de “noviço”. Como demonstramos no primeiro capítulo desta tese, o domínio da Educação, no contexto português, fazia parte do ensino superior de forma diluída em outras áreas do conhecimento já estabelecidas antes da década de 1970, porém, no que tange ao delineamento das Ciências da Educação enquanto espaço acadêmico específico em Portugal, é possível afirmar que sua constituição é bastante recente. E, por isso, estamos a falar de uma área que provavelmente necessitou adaptar-se e compreender o “sentido do jogo” acadêmico (Bourdieu, 2011c) enquanto passava por definições próprias – de ordens epistemológica, conceitual, delineamento e contorno de objeto, por exemplos – no interior de seus domínios.

Partamos, pois, para uma análise pormenorizada da economia particular¹¹⁴ que foi desenvolvida no interior da área das chamadas Ciências da Educação, não esquecendo que esta economia se encontra inserida no mercado acadêmico português, o que nos leva a tomá-la à análise sob um olhar relacional no sentido de apreender o processo de consolidação da área desta área no jogo acadêmico português.

¹¹⁴ Esta ideia de economia particular está ancorada em uma discussão que empreendemos no primeiro capítulo em torno do processo de autonomização deste espaço acadêmico específico e de como este processo acarretou a constituição de um mercado de bens simbólicos também específico das Ciências da Educação. Falar em economia particular aqui significa tratar do conjunto de normas, leis, agentes, relações, produtores, produtos e consumidores que participam deste espaço acadêmico (Bourdieu, 1974).

4.1 Uma economia própria no interior do mercado acadêmico português

Se podemos entender a ciência como uma variável histórica, as Ciências da Educação não podem fugir a esta variável (Canário, 2005). Aspectos internos e externos entram em cena nos processos de constituição e consolidação de uma área do conhecimento específica, do mesmo modo que ocorre com a ciência de modo geral: as diferenças e similitudes coexistem nestes espaços sociais em um equilíbrio de forças sempre complexo, posto que a conservação e a transformação revelam-se como ambições dos agentes que, ao coabitarem o mesmo espaço, dispõem-se em lutas simbólicas a todo o momento.

A relação entre a *parte* e o *todo* é essencial para o entendimento da constituição de pequenos mercados no interior do próprio mercado acadêmico de um país. Similarmente ao que discutimos com relação ao caso brasileiro, em capítulos anteriores, as Ciências da Educação em Portugal, ao se autonomizarem no cenário recente do contexto universitário, acabaram por constituir um espaço específico – uma parte – no interior do campo acadêmico português – um todo. As profundas transformações sociais ocasionadas pelo fim do período salazarista em Portugal impactaram significativamente o cenário universitário e, nesse sentido, a autonomização das Ciências da Educação foi um processo paralelo ao ganho de força de muitas outras áreas do conhecimento, em especial das Ciências Humanas e Sociais (Afonso, 2015) e, de modo mais amplo, este período representou um marco na retomada de crescimento e autonomia da própria ciência neste país¹¹⁵.

Isso foi responsável não somente por um ajustamento das Ciências da Educação ao jogo acadêmico português, mas também por uma reorganização do próprio jogo em si em Portugal. A relativa autonomia da qual as Ciências da Educação passaram a gozar a partir dos anos 1970 – expressa pelas Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação e Institutos de Educação e por todo o corpo de instituições que foi sendo criado a partir daí – foi condição para o desenvolvimento de um mercado próprio no interior das lógicas de funcionamento do campo cultural e acadêmico português. Estamos a falar de produtores, consumidores, produtos e relações próprias que foram se desenhando ao passo que a constituição e posterior consolidação institucional das Ciências da Educação foram acontecendo.

¹¹⁵ Fiolhais (2016) aponta a relação entre a escolarização do povo português, o desenvolvimento da ciência neste país e o período ditatorial vivenciado até os anos 1970. Em suas palavras, “A nossa herança económica, social, educativa e cultural era pesada à data da Revolução de 25 de Abril de 1974. O atraso da ciência em Portugal tinha, muito em particular, que ver com o atraso na educação, em especial a falta de educação universal a que os cidadãos modernamente têm direito. Em Portugal aprendeu-se tarde e mal a ler, escrever e contar. No início do século XX, o analfabetismo ainda era, entre nós, uma trágica realidade, a ponto de o país ser referido como exemplo da “pobreza das nações” em livros de referência internacionais” (Fiolhais, 2016, p. 5).

Bourdieu (1990) e Garcia (1996), ao discutirem o processo de constituição de um determinado espaço social, chamam atenção para a correlação entre este processo e a formação de instâncias análogas ao espaço constituído. Isso significa que a autonomização dos diferentes campos sociais de produção de bens culturais e simbólicos necessita de desenvolver a) categorias profissionais socialmente distintas dos próprios produtores desses bens, b) um público de consumidores desses mesmos bens e c) esferas de consagração e instituições encarregadas da produção e difusão dos bens em questão (Garcia, 1996). O campo acadêmico português, nesse sentido, é dotado de todas estas instâncias e, sob uma perspectiva analítica particularizante, podemos dizer que as áreas do conhecimento, ou espaços acadêmicos específicos que o compõem, também constroem suas próprias instâncias, as quais, tomadas em conjunto, no fim das contas, foram os mecanismos de funcionamento do mercado acadêmico em questão.

Como era de se esperar, há uma relação de concordância no âmbito dos mercados, da *parte* e do *todo*. Tal relação acaba por acentuar uma certa homogeneidade e esconder, por outro lado, a heterogeneidade que nos interessa para nossa discussão. O fato é que a homogeneidade guarda uma heterogeneidade baseada nas especificidades de cada área do conhecimento, de cada subárea, de cada grupo de agentes, etc. Nesse sentido, as regras do jogo acadêmico português, bem como o mercado acadêmico que ele constitui, ganham uma ressignificação de sentidos no interior de cada espaço acadêmico específico. Com as Ciências da Educação não é diferente: a heterogeneidade que marca seu espaço e o modo como ocorre a ressignificação das regras do jogo acadêmico são reveladores da microeconomia que se desenvolve nesta área do conhecimento.

Se o mercado simbólico não está restrito a uma leitura economicista do fenômeno aqui estudado (Araújo, 2004), como argumentamos no segundo capítulo desta tese, vale a pena ressaltar as negociações e lutas que se dão no núcleo do mercado acadêmico, de modo geral, e do mercado acadêmico em Ciências da Educação, de modo mais específico. Estes dois mercados – que aqui estão separados de forma didática, mas que não existem separadamente na realidade material – são compostos por áreas, instituições, grupos e agentes desiguais entre si, que negociam, disputam e lutam por posições no campo e por poder discursivo.

Caracterizar, analisar e compreender o mercado simbólico que foi se constituindo a partir da autonomização das Ciências da Educação em Portugal significa, pois, se debruçar sobre um microcosmo ou espaço de relações objetivas que possui uma lógica particular, a qual ajusta-se à lógica mais geral do campo acadêmico deste país ao passo que não é reproduzida ou

irreduzível à lógica que rege outros campos sociais (Bourdieu, 2011a). Em vista disso, a coadunação entre as propriedades universais (para entender um campo social qualquer) e as características próprias do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação coopera para o entendimento da *doxa* que opera a regulação da luta pela manutenção do espaço em questão (Bourdieu, 2003).

Nesse sentido, e a partir deste entendimento, toma-se a relativa autonomia de um espaço social – que neste caso é o espaço das Ciências da Educação no contexto português – como elemento para apreender o seu desenvolvimento ao longo dos anos. As estratégias eleitas pelos agentes que compõem este espaço acadêmico específico marcaram a constituição e marcam sua consolidação enquanto tal: tornar-se um “novo jogador” no jogo acadêmico português implicou um movimento de adaptação às regras deste jogo e, nesse sentido, os esforços de institucionalização e consolidação das Ciências da Educação estão inscritos nos limites do que é expectável para uma área do conhecimento no campo acadêmico português. Os cursos de mestrado, doutoramento, os espaços de diálogo, de produção e de divulgação dos produtos acadêmicos em Ciências da Educação, bem como o financiamento são objetivados, de agora em diante, e tomados como expressões materiais das estratégias utilizadas por este novo jogador para continuar no jogo acadêmico, para consolidar seu espaço específico e para alicerçar seu mercado de bens simbólicos.

4.2 Da gênese à consolidação do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação: um olhar longitudinal

Tratar da instituição universitária em Portugal implica o reconhecimento de sua longa trajetória e de como esta instituição social é fruto dos processos sócio históricos que marcam a realidade social e educacional deste país. No panorama recente, mais precisamente a partir da segunda metade do século XX, no qual a autonomização das Ciências da Educação situa-se, o ensino superior português sofreu transformações significativas em várias direções, dentre as quais destacamos: o crescimento da população inscrita no ensino superior (Peixoto, 1989); o surgimento de novas instituições (Peixoto, 1989; Correia, Amaral & Magalhães, 2000); as reformas políticas direcionadas ao ensino superior (Correia, Amaral & Magalhães, 2000); o caráter binário do sistema de ensino superior português, expresso pela coexistência de

universidades e politécnicos, (Correia, Amaral & Magalhães, 2000) com a variação público/privado (Magalhães, 2006).

Neste cenário complexo, marcado pelas especificidades do desenvolvimento do ensino superior português, é possível atentar para a força social que este grau de ensino passou a desfrutar ao passo que foi-se expandindo e diversificando sua oferta e seu público. Cabe, pois, um destaque ao papel de protagonistas das diversas instituições de ensino superior portuguesas no que tange à institucionalização e à consolidação da investigação como prática social. Notória é a rede de instituições e agentes que, atualmente, fazem parte do desenvolvimento da investigação em Portugal e, nesta rede, há que se destacar os processos sociais que levaram as instituições de ensino superior a se transformarem no seu principal ambiente. Bártolo Paiva Campos, ao abrir o primeiro congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado em 1989, chama atenção para o papel das universidades na institucionalização da investigação nesta área, nas suas palavras:

A criação de cursos de formação de professores nas Universidades, a partir da década de setenta, e nas Escolas Superiores de Educação, já nos anos oitenta, bem como mais recentemente, os mestrados e licenciaturas em Ciências da Educação têm sido os principais factores impulsionadores do ensino e da investigação no domínio das Ciências da Educação em Portugal (Campos, 1991, p. 9).

Ao atualizarmos esta colocação, podemos acrescentar a esta lista os doutoramentos em Ciências da Educação e os espaços especializados de discussão criados ao longo dos anos. O que Campos (1991) denominou de fatores impulsionadores do ensino e da investigação é objetivado neste capítulo com o intuito de analisar os processos de consolidação da área das Ciências da Educação em Portugal. A perspectiva longitudinal é responsável por abarcar a noção processual do desenvolvimento da área, ao passo que nos permite explorar as estratégias de adaptação ao jogo académico português.

No que se refere à forma, faz-se mister ratificar que a dimensão institucional que assinala este capítulo, a exemplo do segundo capítulo dedicado ao caso brasileiro, está separada da dimensão dos agentes por pura decisão didática e para tornar a apresentação mais encadeada, porém, há que se corroborar que, materialmente, estas dimensões são indissociáveis.

4.2.1 Os cursos de mestrado e doutoramento

A liberdade conquistada com o fim da ditadura em Portugal propiciou a criação científica e cultural no país (Grácio, 1991). Como vimos no primeiro capítulo desta tese, foi com o advento da Democracia, na década de 1970, que uma geração de jovens expatriados pôde retornar a Portugal e, em função da formação que obtiveram em outros países da Europa e da América, participaram ativamente da reconfiguração do país e, conseqüentemente, das transformações no âmbito educacional, escolar, do ensino superior e, dentro deste último, da investigação.

As transformações no ensino superior que datam deste período provocaram, entre outras coisas, a autonomização relativa das Ciências da Educação e, em meio a este contexto de mudanças, a criação de cursos de licenciatura, de mestrados e, mais tarde, de doutoramentos foi crucial para o fortalecimento desta área no universo acadêmico. Afonso (2013) destaca duas estratégias gerais que marcaram o percurso das Ciências da Educação em Portugal, uma de caráter institucional e outra de reflexividade em torno da epistemologia desta área. Nesse sentido, este autor nos auxilia a compreender como a primeira estratégia esteve na base do processo de consolidação institucional das Ciências da Educação neste país, à medida que se traduziu nos esforços de inserção da formação de professores no cenário universitário português. Ao passo que este processo foi ganhando corpo, por meio do crescimento e diversificação da demanda e da oferta na área das Ciências da Educação, estas duas estratégias coexistiram e desdobraram-se em um espaço acadêmico específico marcado pela complexidade de agregar contributos de diferentes áreas do conhecimento em seus sustentáculos epistemológicos.

Objetivar de modo longitudinal, pois, a evolução das Ciências da Educação em Portugal significa tomar as transformações ao longo do tempo como expressões significativas dos processos mais amplos de expansão da investigação neste país após a superação do período ditatorial. Canário (2005) esclarece que é neste cenário de expansão que a diversidade e a diferenciação global do campo institucional das Ciências Sociais devem ser compreendidas. A autonomização e posterior consolidação institucional das Ciências da Educação, portanto, podem ser entendidas dentro deste panorama, pois esta área do conhecimento – bem como as Ciências da Saúde, Ciências da Comunicação, Ciências do Ambiente, etc. – é fruto da reconfiguração das Ciências Sociais, a qual possibilitou a emergência de novas designações

institucionais, novos departamentos, novos tipos de associações científicas, publicações, entre outros (Canário, 2005).

Os cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento constituem, nesse contexto, uma das expressões mais significativas do avanço e reconhecimento institucional de uma área do conhecimento. Isso porque estes cursos representam a primeira estratégia de estabelecimento do ponto de vista do campo acadêmico português e, em função do seu desenvolvimento, possibilitam: a expansão, a reprodução dos quadros altamente qualificados, a organização institucional, o fortalecimento dos agentes e de grupos de investigação, a produção de conhecimento e a composição de associações científicas específicas para além do ambiente universitário. As quais, tomadas em conjunto, convergem para o fortalecimento de uma área do conhecimento e para a sua consolidação enquanto espaço acadêmico específico.

O substantivo crescimento da população estudantil em Portugal, a partir da década de 1970, viabilizou a criação de vários cursos de ensino superior destinados à formação de professores (Esteves, 2006; Silva & Alves, 2015). Formar professores constituiu, pois, a principal atividade da época e, ter esta formação vinculada ao universo do ensino superior significava superar os modelos e estruturas tradicionais – tais como, cursos das escolas de magistério primário ou estágios pedagógicos do ensino secundário (Estrela, 1999). A análise de Albano Estrela (1999) em torno do que esta ênfase na formação docente representou para o campo das Ciências da Educação português é bastante apropriada para a nossa discussão:

(...) essa situação [da formação de professores] constituiu a força e a fraqueza das Ciências da Educação. Força, porque permitiu que ocupassem um lugar no ensino superior, fundamentando novos cursos e funcionalizando novos saberes. Fraqueza, porque, independentemente do valor dos seus cultores, a vertente da investigação não teve oportunidade de se fixar e organizar convenientemente. As exigências de formação foram de tal modo avassaladoras que tudo, ou quase tudo, puseram ao seu serviço: pessoas, equipamentos, meios financeiros – em suma, recursos e saberes (Estrela, 1999, p. 12).

Os primeiros anos que se seguiram ao fim da ditadura em Portugal, no que tange à área da Educação, possibilitaram sua constituição como espaço acadêmico específico primeiramente pela via da formação de professores, na qual as licenciaturas cumpriram um papel primordial. Nóvoa (1991) acrescenta que, de certa forma, as Ciências da Educação foram asfixiadas na sua dimensão crítico-reflexiva em função da urgência de **formar e profissionalizar os professores**.

Nesse sentido, somente podemos falar de resultados de investigações nesta área, de modo mais sistemático, a partir dos finais dos anos 1980 e início dos anos 1990. Os mestrados

em Ciências da Educação, criados em 1980, impulsionaram significativamente a prática da investigação nesta área do conhecimento e, foi a partir destes mestrados, que a formação de professores foi dando lugar às licenciaturas e, mais tarde, aos doutoramentos em Ciências da Educação (Campos, 1991; Estrela, 1999).

Analisar longitudinalmente os mestrados e doutoramentos na área das Ciências da Educação no contexto português constitui, pois, um exercício que nos lança a um panorama relativamente recente do ensino superior deste país. O levantamento de informações relativas ao desenvolvimento destes cursos revelou uma certa escassez de dados e, frente a este desafio, a análise de Bártolo Paiva Campos (1993) foi crucial para a reconstrução numérica e de percurso das Ciências da Educação em Portugal. A síntese apresentada abaixo, por meio do *Quadro 2* expressa como os escritos deste autor nos auxiliaram na tarefa de mapeamento dos primeiros cursos de mestrado e doutoramento da área:

Quadro 2 – Centros e cursos com disciplinas de Ciências da Educação ou conduzindo a um diploma nesta área em Portugal/décadas 1970, 1980e início de 1990

	Cursos integrados de formação de professores	Cursos superiores de formação pós-graduada	Licenciatura em Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação	Doutoramento¹¹⁶ em Ciências da Educação
Escolas Superiores de Educação	Anos oitenta	Final dos anos oitenta			
Universidades Novas (Minho, Aveiro, Évora, Trás-os-Montes, Beira Interior, Nova de Lisboa, Açores, Madeira, U. Aberta)	A partir de meados dos anos oitenta	Final dos anos oitenta		Meados da década de oitenta (Minho e Aveiro) e início da década de noventa (Nova de Lisboa e U. Aberta)	Meados da década de oitenta
Faculdade de Ciências (Lisboa, Porto, Coimbra)	A partir do início dos anos setenta			Meados dos anos 1980 (só Lisboa)	
Faculdade de Letras (Lisboa, Porto, Coimbra)	A partir do final dos anos oitenta				
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Lisboa, Coimbra e Porto)	Participação nos cursos das F. de Ciências (Coimbra e Porto) e de	Finais dos anos oitenta (Lisboa)	Finais dos anos oitenta	Finais dos anos oitenta	Início dos anos noventa

¹¹⁶ É preciso salientar que, no caso do doutoramento, somente depois do Processo de Bolonha assumiu estrutura escolar, antes consistia na atribuição de grau sem parte curricular.

	Letras (Coimbra e Lisboa)				
--	---------------------------------	--	--	--	--

Fonte: Campos (1993, p. 12).

A síntese elaborada por Campos (1993) é reveladora dos movimentos iniciais de constituição do espaço institucional das Ciências da Educação no ensino superior português. Dentre os elementos que merecem destaque, temos a substituição das Escolas do Magistério pela rede do ensino superior politécnico em Portugal, a qual é representada pelas Escolas Superiores de Educação. É exatamente nestas escolas superiores que passa a ser conferida ênfase às Ciências da Educação nos cursos de formação de professores, o que não ocorria anteriormente nas Escolas do Magistério. Temos ainda, como desdobramento deste primeiro movimento, a necessidade de qualificar recursos humanos para assegurar as disciplinas ligadas às Ciências da Educação nos politécnicos, a qual acarretou programas de formação neste domínio, alguns efetuados no exterior ou mesmo com apoio de centros estrangeiros e outros por meio do impulsionamento à criação dos mestrados em Ciências da Educação em Portugal (Campos, 1993).

Ainda na leitura do *Quadro 2*, nota-se que os primeiros cursos universitários de formação de professores datam da década de 1970 com as Faculdades de Ciências de Lisboa, Porto e Coimbra, e depois assistimos a uma disseminação deste tipo de curso, o que inclui as Faculdades de Letras e as Universidades Novas. Segundo Campos (1993), estes cursos acabam por exercer uma influência homóloga àquela promovida pela criação das Escolas Superiores de Educação, a saber: o recrutamento de recursos humanos na área das Ciências da Educação, sendo cada vez maior o número de sujeitos que podiam realizar o mestrado ou mesmo o doutoramento em Ciências da Educação no país. A demanda formativa e a necessidade de obtenção de graus cada vez mais elevados para progressão destes sujeitos na respectiva carreira constituem elementos decisivos para o desenvolvimento e evolução dos cursos de mestrado e doutoramento em Ciências da Educação em Portugal.

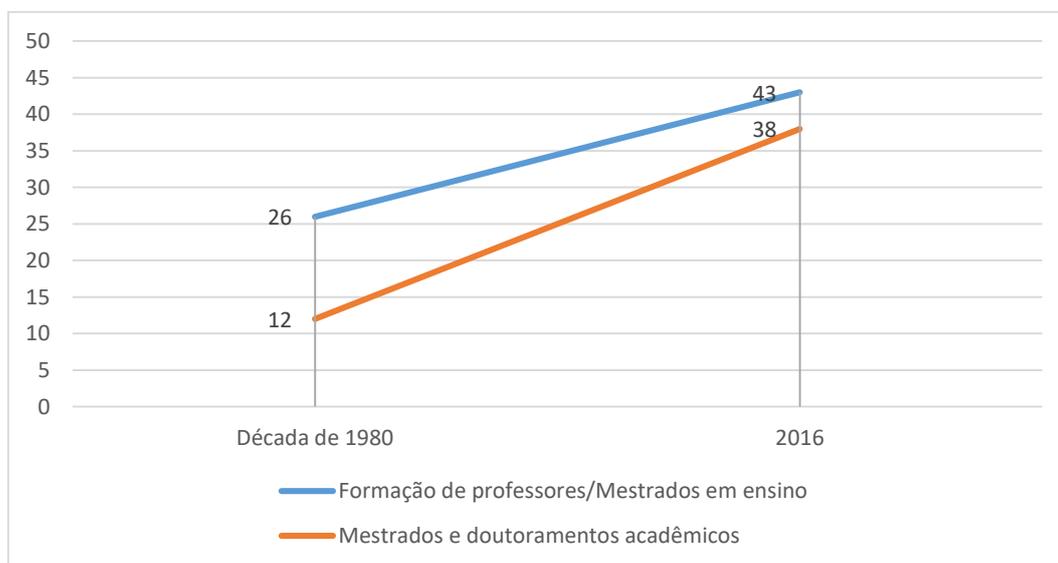
Estes mesmos elementos [demanda e progressão profissional] podem nos auxiliar a compreender as facetas da formação de professores nestas primeiras décadas de universitarização das Ciências da Educação. Isso porque a diversificação da oferta – seja com cursos integrados de formação de professores, com cursos superiores de formação pós-graduada, ou ainda com licenciatura, mestrado e doutoramento em Ciências da Educação – expressa as exigências compatíveis com as reformas educativas das quais a carreira docente faz

parte e com a própria valorização dos diplomas de níveis cada vez mais elevados, uma vez que estes conferem distinções entre os profissionais da área da educação (Bourdieu, 1974).

Evidente torna-se o caminho trilhado pelas Ciências da Educação no processo de construção de seus próprios cursos de mestrado e doutoramento no contexto do ensino superior português. Com a formação de professores como ponto de partida e aprofundamento, o espaço acadêmico específico das Ciências da Educação rapidamente conquista reconhecimento do ponto de vista institucional, uma vez que responde à necessidade social e estatal de formar educadores e professores, contudo, do ponto de vista da investigação, os desafios se prolongam por décadas (Pacheco, 2004). Até a primeira metade da década de 1990, a investigação em Ciências da Educação era constituída primordialmente pelos trabalhos que conduziram à obtenção do diploma de mestrado ou doutoramento no país ou no estrangeiro (Campos, 1993). O que deixa evidente a relação entre a formação de quadros especializados no âmbito da docência e o desenvolvimento da recente área das Ciências da Educação no ensino superior português.

Na realização do exercício de perspectiva longitudinal, este panorama das primeiras décadas de desenvolvimento do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação é tomado como expressão dos desafios que marcaram este espaço até início dos anos 1990 no que tange à implementação de cursos de mestrado e doutoramento. Em função da escassez de dados relativos à evolução numérica destes cursos no território português ao longo dos anos, a decisão que melhor respondeu ao nosso horizonte longitudinal foi: utilizar as instituições que se ocuparam da oferta de cursos na área das Ciências da Educação como elemento para vislumbrar tal evolução, ou seja, como não foi possível ter acesso aos números dos cursos, as instituições cumprem aqui um papel de exprimir o crescimento da área por meio do alcance cada vez maior da área em diferentes universidades. A leitura longitudinal será aqui no caso português seguida de uma análise dos dados atuais de crescimento e caracterização dos mestrados e doutoramentos da área da educação. Observemos, pois, por meio do *Gráfico 15*, o avanço institucional das Ciências da Educação em Portugal:

Gráfico 15 – Evolução numérica das instituições que ofertam cursos ligados às Ciências da Educação em Portugal



Fonte: A autora (2017), com base em Campos (1993) e DGES (2016).

O Gráfico 15 evidencia o crescimento, nos últimos 36 anos, de instituições que passaram a ofertar cursos na área das Ciências da Educação em Portugal. Tal crescimento ocorreu tanto nos cursos profissionalizantes e mestrados em ensino (com uma taxa de crescimento de 65%), quanto nos mestrados e doutoramentos de caráter acadêmico (os quais apresentam taxa de crescimento de 216%¹¹⁷). Destaca-se ainda a diversificação das instituições em questão. Estamos a falar não somente de uma diversificação no interior da área disciplinar da Educação, mas sim em um crescimento da heterogeneidade de instituições que passam a compor o sistema de ensino superior português. Heterogeneidade esta que se manifesta na área que estamos a analisar: se nos primeiros anos após o fim do Estado Novo temos a predominância das universidades tradicionais (em especial as universidades de Coimbra, Porto e Lisboa) e dos politécnicos, estes 36 anos mudam completamente este cenário e nos colocam diante de universidades tradicionais, universidades novas, politécnicos, instituições privadas e ainda de parcerias entre instituições públicas e privadas¹¹⁸.

Para além da relação estrita entre demanda e oferta, as condições de expansão das Ciências da Educação, aqui vislumbradas sob o enfoque de seus cursos de mestrado e doutoramento e as instituições que os ofertam, relacionam-se diretamente com a própria

¹¹⁷ Estas taxas foram calculadas com base na definição de taxa básica de crescimento: trata-se da diferença entre dois valores de tempo em termos de percentagem do primeiro valor.

¹¹⁸ Tal incremento na diversidade institucional ficará mais claro quando, mais adiante neste tópico, nos determos aos dados do cenário contemporâneo dos cursos de mestrado e doutoramento na área disciplinar das Ciências da Educação.

expansão experimentada pelo ensino superior português nos anos que se seguiram ao fim do Estado Novo. O paradoxo do desenvolvimento *versus* estagnação neste processo é apontado por vários autores que analisaram a investigação em Ciências da Educação em Portugal (Nóvoa, 1988, 1991; Rodrigues, 1991; Correia & Stoer, 1995).

Acerca dos cursos que passam a ser ofertados a partir da autonomização das Ciências da Educação no contexto acadêmico português, apesar da escassez de números relativos a eles¹¹⁹, é possível afirmar: a) a formação de professores marca a oferta nesta área, em um primeiro momento como expressão da política pública de formação de docentes que já atuavam na educação básica e, em um segundo momento, como requisito para aqueles que desejam ingressar na carreira docente; b) ao longo das décadas assistimos não somente a um incremento do número de cursos ligados às Ciências da Educação, mas também uma diversificação significativa da oferta [nas quase quatro décadas em questão, a oferta vai dos cursos integrados de formação de professores aos doutoramentos em Ciências da Educação, como demonstramos no *Quadro 2*]; c) a criação dos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento em Educação ou Ciências da Educação, segundo Afonso (2013), visou uma evolução antecipatória do mercado de trabalho e também oferecer resposta às exigências das carreiras docentes nos mais diferentes níveis – em anos mais recentes, a criação e manutenção destes cursos estiveram relacionadas à “(...) *inflação de diplomas* dada a crescente tendência para a desvalorização social das credenciais ou certificados acadêmicos e a continuidade (aparentemente paradoxal) da procura” (Afonso, 2013, p. 14).

Esta evolução, numérica e diversificada, é um fator crucial para reflexão acerca da trajetória das Ciências da Educação em Portugal. As especificidades da área – tais como, oferta e demanda ou mesmo a relação estreita com a formação de professores – dividem espaço historicamente com a conjuntura mais ampla do campo acadêmico português, bem com as transformações da sociedade em geral. Nesse sentido, o crescimento de cursos e instituições e a sua diversificação nesta área do conhecimento incide diretamente sobre a experiência de expansão do ensino superior português e sobre o lugar da investigação nesta expansão. É possível afirmar que as Ciências da Educação passaram a “jogar o jogo acadêmico” quando construíram a sua autonomia institucional relativa, porém, suas “armas” para este jogo

¹¹⁹ Além da escassez de dados para realizar a reconstrução longitudinal de todos os cursos de mestrado e doutoramento ofertados em Portugal desde a década de 1980, outros elementos pesaram na decisão de enveredarmos pela evolução institucional, tais como: a descontinuidade de muitos cursos, em especial dos atuais mestrados profissionais, o que não é endêmico à área das Ciências da Educação (Sanchez, 2015; Tavares, 2015); e o fato de as páginas eletrônicas dos cursos raramente trazerem informações acerca da história destes cursos, o que dificultou a construção de uma linha histórica da implementação dos cursos em todo o país.

encontram-se inscritas nas suas condições de possibilidade. As consequências quantitativas e qualitativas da autonomização deste espaço acadêmico específico no contexto português, em termos institucionais e sociais, possibilitaram a diversificação de modelos, novas oportunidades de formação e também a própria visibilidade social de um campo, o campo das Ciências da Educação (Afonso, 2013).

No que se refere ao contexto sócio histórico, os mestrados e doutoramentos na área das Ciências da Educação – e a própria área em si – possuem um percurso intimamente enleado aos acontecimentos políticos que marcaram profundamente a vida social dos portugueses nas últimas décadas. Destacamos, nesse sentido, dois importantes marcos capazes de exemplificar esta ligação, nomeadamente: 1) o fim do Estado Novo na década de 1970, ao qual já estamos nos referindo desde o primeiro capítulo desta tese, e 2) a criação da União Europeia¹²⁰ (UE) no início dos anos 1990 e ao desenvolvimento do Processo de Bolonha a partir de 1999.

A ênfase nestes dois marcos não é gratuita. Ao discutirmos anteriormente as condições sociais de constituição do espaço específico das Ciências da Educação no campo acadêmico português, evidenciamos como somente com o fim da ditadura foi possível experienciar uma abertura para muitas áreas do conhecimento no ensino superior, abertura da qual as Ciências da Educação desfrutaram no seu processo de autonomização. Esta questão nos permite conectar, no caso português, o processo de democratização da sociedade ao desenvolvimento da educação, do ensino superior e também da ciência – e, evidentemente, ao desenvolvimento de outros setores sociais. Almeida e Vasconcelos (2008) asseveram que o ensino superior português vivenciou uma fase de grande expansão no que concerne ao número de alunos, cursos e instituições nas últimas décadas, o que foi possível graças ao fim da ditadura e à retomada da liberdade e dos investimentos neste grau de ensino – estamos a falar de uma massificação ou democratização do acesso¹²¹ que acarretou uma heterogeneidade na população discente (Santos, 2000) e no próprio recrutamento de profissionais (Almeida & Vasconcelos, 2008).

O desenvolvimento do ensino superior português, ao ganhar novo fôlego pós ditadura, proporcionou reflexões acerca de seu papel social e dos rumos que este grau de ensino, bem como as áreas do conhecimento que o compõem, estavam a assumir. De 1974, ano da Revolução dos Cravos, até 1993, ano do Tratado da União Europeia ou Tratado de Maastricht,

¹²⁰ Abordar em profundidade este tema é um exercício que ultrapassa os objetivos desta tese e, tendo isto em consideração, sugerimos a leitura de Giddens (2007), Fiúza de Mello (2011) e de Wielewicki e Oliveira (2010).

¹²¹ Almeida e Vasconcelos (2008) chamam a atenção para a relação desproporcional entre esta democratização do acesso e as condições de sucesso no ensino superior português. Para estes pesquisadores, o país experimentou uma preocupação muito maior, do ponto de vista das políticas públicas, com o acesso aos cursos superiores do que com a permanência dos estudantes neste espaço para a conclusão de seus cursos.

passaram-se cerca de duas décadas – destaca-se que Portugal passou a fazer parte em 1986 da Comunidade que viria a ser denominada de “União Europeia”, conforme pode ser consultado na própria página eletrônica da UE¹²². O curto espaço temporal entre um fato histórico e o outro ganha aqui significado relevante, posto que Portugal gozou de menos de vinte anos para se reorganizar internamente após uma ditadura de quarenta e um anos e, logo em seguida, passou já a conviver com questões relativas à soberania do Estado no contexto de cooperação do “espírito europeu”. A problemática aqui centra-se na dificuldade de construção de um *ethos* próprio em Portugal, seja do ponto de vista do Estado, seja do ponto de vista da sociedade civil.

No âmbito do ensino superior, o Processo de Bolonha marca o projeto de construção de uma “Europa do Conhecimento” (Magalhães, 2004; Bindé, 2007; Bianchetti, 2015). Teresa Ambrósio (2000), uma das figuras emblemáticas no âmbito das Ciências da Educação nas chamadas universidades novas, assume a tarefa de pensar este grau de ensino frente ao debate da relação entre “Ensino Superior e Oportunidade Europeia” (nas palavras da própria autora). Para Ambrósio (2000), Portugal necessitava naquele momento [na virada do século XX para o século XXI] de revitalizar seu ensino superior mesmo frente ao risco da “unidade europeia”, para tal seria necessário: criar novas instituições de ensino superior, investir em inovação, adequar o sistema de ensino superior à atual sociedade e superar a visão técnico-economicista. Enfim, tratava-se, para Ambrósio (2000), de garantir a autonomia universitária de Portugal no contexto de Bolonha.

Foi exatamente no contexto de profundas transformações sociais que as Ciências da Educação se constituíram e se consolidaram enquanto espaço acadêmico específico em Portugal. A expansão do ensino superior e a retomada da importância da prática investigativa no país contribuíram para estes processos, uma vez que foi em função de um cenário favorável à implementação de cursos nas mais diferentes instituições, bem como a construção de espaços próprios de diálogo, produção e divulgação do conhecimento produzidos pelos pesquisadores em Ciências da Educação, que esta área do conhecimento pôde adequar-se ao jogo acadêmico e jogá-lo a partir de um lugar novo: seu espaço relativamente autônomo. Além disso, há que se destacar que

A integração da investigação portuguesa em circuitos científicos mais avançados e as frequentes colaborações com instituições universitárias estrangeiras na realização de doutoramentos, mestrados e cursos especializados em educação tem constituído um factor muito significativo quanto à afirmação das Ciências da Educação como área de investigação

¹²² (https://europa.eu/european-union/about-eu/history_pt).

científica e ao reconhecimento do seu estatuto (Fernandes & Esteves, 1995, p. 13).

Com isto não significa que as questões relacionadas ao poder que as Ciências da Educação gozam dentro do campo acadêmico português, ou mesmo seu *status* científico, estejam resolvidas. Estamos a chamar atenção para a trajetória desta área que, ao jogar o jogo acadêmico no cenário português, foi se adaptando às regras do jogo e desenvolvendo os capitais necessários para se constituir e se consolidar como um espaço específico como tantos outros. Vejamos, então, a situação atual dos cursos de mestrado e doutoramento com o intuito de observar como o crescimento da área em questão se desenhou em poucas décadas.

Os dados da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), atualizados em agosto de 2016¹²³, serviram de base para o mapeamento que realizamos para a caracterização dos cursos de mestrado e doutoramento a área das Ciências da Educação. Portugal, nesse sentido, possui uma expressiva oferta de cursos de mestrado e doutoramento nesta área, em linhas gerais o quadro pode começar a ser sintetizado da seguinte maneira: de um total de 352 cursos, 218 cursos (ou 62% do total) correspondem à oferta de mestrados em ensino e 134 cursos (ou 38% do total) são os mestrados e doutoramentos acadêmicos. A exemplo dos tratamentos metodológico e analítico que empreendemos no caso brasileiro, os mestrados em ensino foram aqui separados dos mestrados e doutoramentos acadêmicos, nosso intuito com esta separação consistiu em demarcar as diferenças entre estes dois formatos de cursos. Nossa análise incidirá, pois, majoritariamente sobre os mestrados e doutoramentos acadêmicos, isso porque os mestrados em ensino possuem um fim bastante estrito no âmbito da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos 1º, 2º e 3º ciclos da educação básica (Ferreira & Mota, 2009).

A hegemonia dos mestrados em ensino no atual cenário das Ciências da Educação em Portugal é um fenômeno que se liga às exigências para o exercício docente neste país. Por meio do Decreto-Lei nº 43/2007¹²⁴ institucionalizou-se um novo modelo de formação de professores em Portugal, o qual precisa ser compreendido no contexto do Processo de Bolonha (Pintassilgo & Oliveira, 2013), uma vez que buscou uniformizar e regular de forma mais acentuada a formação docente ao nível nacional. Em suma, estamos diante de um tipo de habilitação que direciona o profissional para um determinado domínio, o que se encaixou harmonicamente ao

¹²³ Os microdados podem ser consultados no endereço <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CursosConferentesDeGrau/>.

¹²⁴ Disponível em: <http://www.ipv.pt/secretaria/dl432007.pdf>.

que Bolonha previa, a formação profissional ao nível do 2º ciclo ou mestrado, no caso português (Ceia, 2010; Pintassilgo & Oliveira, 2013).

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal é revelador da relação entre a política pública em Educação e a modelação do campo académico em Ciências da Educação. O crescimento exponencial dos mestrados em ensino nos fornece pistas de que a formação de professores marcou não somente a fase inicial da autonomização das Ciências da Educação, ela acabou por constituir a atividade com maior expressão numérica no que se refere à oferta de cursos nesta área e, por isso, pode ser considerada um dos principais espaços de docência dos pesquisadores que compõem este espaço académico específico. Em função desta expressividade e da importância da formação de professores no interior das Ciências da Educação em Portugal, apesar de centrarmos nossas análises nos mestrados e doutoramentos académicos, faz-se mister abordar brevemente os mestrados em ensino.

Ainda no âmbito dos mestrados em ensino, vale a pena destacar alguns dados: a) como afirmamos anteriormente, estes cursos representam a maior parte da oferta no âmbito das Ciências da Educação (com 218 cursos ou 62% do total) e, quando tomados à análise, evidente se torna o fato de as instituições de ensino superior oferecerem muitos destes cursos anualmente; b) esta questão fica ainda mais clara quando sabemos que os mestrados em ensino são oferecidos por 43 diferentes instituições em todo o país, com base em aritmética básica temos que, em média, cada uma destas instituições oferece cinco mestrados em ensino – o que também se explica devido a necessidade de especialização consoante as áreas de docência no país; c) estas 43 instituições podem ser divididas em públicas (25 instituições ou 58%) e privadas (18 instituições ou 42%); d) com relação ao domínio dos mestrados em ensino, destacam-se as seguintes frentes Pré-Escolar (21%), Línguas (15%), Matemática/Ciências (14%), Português (13%), História/Geografia (11%) e Música (6%)¹²⁵.

De outro lado, coexistem com os mestrados em ensino os cursos de mestrado e doutoramento académicos¹²⁶. Estes, por sua vez, apesar de representarem 38% da oferta no

¹²⁵ Na sequência temos: Educação Física (4%); TICs (3%); Artes Visuais (2,5%); Filosofia (2,5%); 1º e 2º ciclos do ensino básico (2,5%); Física/Química (2%); Biologia/Geologia (2%); Dança (0,5%); Teatro (0,5%); Economia/Contabilidade (0,5%).

¹²⁶ E aqui há que se assinalar a diferença desta nomenclatura com relação ao caso brasileiro: no segundo capítulo desta tese, ao tratarmos dos mestrados e doutorados brasileiros, estávamos sempre a usar a expressão “programa” (ou PPGÉ), termo que, neste caso, pode designar um curso de mestrado isolado ou a junção de um curso de mestrado e um curso de doutorado na mesma instituição; já no caso português utilizaremos a nomenclatura “curso” em função de ser largamente utilizada para se referir a um mestrado ou a um doutoramento como instâncias separadas, mesmo quando advêm da mesma instituição.

âmbito das Ciências da Educação, são aqueles que nos interessam nesta investigação em função de sua ligação direta com a prática investigativa e com a formação de pesquisadores altamente qualificados que podem vir a ocupar um lugar efetivo no campo acadêmico português. Estamos a falar de 134 cursos, dos quais 111 são mestrados (o que corresponde a 83%) e 23 são doutoramentos (ou seja, 17%)¹²⁷. A prevalência dos mestrados é um dado que acaba aproximando as realidades brasileira e portuguesa, especificamente sobre o caso português é preciso reconhecer o papel dos institutos politécnicos e das instituições privadas no que tange a este aumento numérico dos mestrados acadêmicos.

Apesar de estes cursos comporem a área disciplinar das Ciências da Educação, a nomenclatura é uma categoria que demonstrou uma transformação relevante na área, pois deparamo-nos com uma diversidade de designações: Ciências da Educação (27 cursos ou 20%); Educação especial (14 cursos ou 10%); Educação (11 cursos ou 8%); Supervisão e Avaliação pedagógica (11 cursos ou 8%); Educação artística (10 cursos ou 7%). Estas cinco principais denominações somam 53% do total de cursos aqui analisados, o que significa que a subcategoria “Outros” condensa 47%¹²⁸. A importância desta variedade de nomeações dos cursos de mestrado e doutoramento está na observância de dois fatores correlatos, a saber: de um lado temos o desenvolvimento do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação com suas questões de identidade e de pertença (Estrela, 2007) e, de outro, temos o crescimento de subáreas que se encontram inseridas nas Ciências da Educação e que, ao longo do tempo, conquistaram tamanha preponderância que passaram a demandar cursos de mestrado e doutoramento.

Com relação às instituições que ofertam os cursos de mestrado e doutoramento no domínio das Ciências da Educação, foi possível mapear suas dependências administrativas e a distribuição geográfica. Ao explorarmos o primeiro tópico, é possível notar mais uma afinidade com a realidade brasileira, visto que as instituições públicas predominam sobre as privadas: foram identificadas 38 diferentes instituições de ensino superior, dentre as quais 26 (ou 68%)

¹²⁷ Durante o levantamento e o tratamento dos dados ficou evidenciado que outras áreas do conhecimento oferecem cursos de mestrado e doutoramento que possuem relação com o domínio da Educação. Apesar de estes cursos não figurarem em nossa investigação, vale a pena exemplificar alguns casos, tais como: Doutoramento em Psicologia, especialidade em “Psicologia da Educação” na Universidade de Coimbra e na Universidade de Lisboa; Mestrado em “Educação Acadêmica e Clínica”, das Ciências da Saúde da Universidade do Porto; Mestrado em “Matemática para professores” na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

¹²⁸ Nesta subcategoria temos: Tecnologia e Educação (9 cursos); Administração/gestão educacional (8 cursos); Saúde e Educação (6 cursos); Psicologia e Educação (5 cursos); Didática específica (5 cursos); Educação Social (4 cursos); Criança e Educação (4 cursos); Educação de Adultos (3 cursos); Educação ambiental (3 cursos); Estudos em ensino superior (2 cursos); História das ciências e educação científica (2 cursos); Matemática/Ciências e educação (2 cursos); Estudos profissionais (1 curso); Ensino de Ciências (1 curso); Educação e organização de Bibliotecas escolares (1 curso); Educação acadêmica e clínica (1 curso).

são públicas enquanto 12 instituições (ou 32%) são privadas – além disso, as instituições privadas destacam-se muito mais pela oferta de mestrados do que de doutoramentos.

Apesar desta diferença percentual indicar uma supremacia do setor público no cenário do ensino superior português, faz-se mister salientar que o setor privado vem ganhando força desde os anos 1980 e 1990 com o que Seixas (2000, p. 53) chama de “movimento de privatização e de mercantilização dos sistemas educativos”. Segundo a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), o sistema de ensino superior em Portugal é constituído por 121 instituições de ensino superior (IES), a que correspondem 338 Unidades Orgânicas (UO). A relação entre público e privada, em números, é a seguinte: o ensino superior público corresponde a cerca de um terço das instituições, mas a quase 60% das unidades orgânicas; o sistema público, incluindo o ensino militar, representa quase três quartos dos ciclos de estudos (74%), oferece dois terços do total de vagas (66%) e ainda concentra 77% dos estudantes inscritos no ano 2010/11 (DGEEC, 2014). Estes números nos indicam o crescimento do número de instituições privadas, por um lado, e a força das instituições públicas no que tange à diversificação de unidades orgânicas, à oferta e ao corpo discente, por outro.

Em seguida, ao explorarmos o segundo tópico, exequível se tornou o exercício de vislumbrar os cursos que estamos a analisar sob um prisma geopolítico. Observemos, pois, a *Figura 6*, abaixo, no sentido de subsidiar nossa discussão e análise:

Figura 6 – Mestrados e Doutoramentos no domínio das Ciências da Educação em Portugal/
Distribuição geográfica



Fonte: A autora (2017), com base nos dados da DGES (2016).

A primeira coisa que se destaca na *Figura 6* é o fato de a oferta dos cursos de mestrado e doutoramento da área das Ciências da Educação abranger todo o território português, cada distrito, afinal, oferece algum tipo destes cursos. Se, como vimos no *Quadro 2* anteriormente, na década de 1980, quando estes cursos começaram a se constituir, os distritos Lisboa, Porto e Coimbra praticamente continham todos os mestrados da área, 36 anos depois já é possível observar outros distritos se destacando junto a estes. A expansão numérica e geográfica destes cursos é um elemento significativo para o debate acerca da consolidação da área das Ciências da Educação em Portugal. Sabendo que o ensino superior português conheceu profundas transformações nas últimas décadas, é possível compreender a consolidação da área em questão de maneira relacional com a grande democratização e diversificação que este nível de ensino sofreu – o número de estudantes e a taxa de participação neste nível de ensino cresceram a um ritmo que não encontrou paralelo em nenhum outro país europeu. Estamos a falar de uma diversificação de instituições, novos cursos, programas e áreas de ensino, além de um novo público estudantil cada vez mais variado em origem socioeconômica, idade, relação com o mercado de trabalho e planos de futuro (Neave & Amaral, 2011; Heitor, 2015).

Lisboa, Porto e Coimbra destacam-se pelo número de mestrados e doutoramentos ofertados na área das Ciências da Educação. Porém, o distrito de Braga agora já aparece bastante próximo a Coimbra em aspecto numérico e, neste sentido, podemos conferir destaque aos seguintes distritos: Viseu, Viana do Castelo, Faro, Santarém, Aveiro e Castelo Branco. Apesar de estarmos falando na ampliação da presença das Ciências da Educação nos distritos portugueses, não se pode deixar de lado o debate acerca da hegemonia de alguns distritos com relação a outros. Lisboa, Porto e Coimbra somam juntos 70 cursos de mestrado ou doutoramento¹²⁹, o que equivale a 52% do total de cursos sobre os quais estamos a nos debruçar. Se juntarmos a este grupo o distrito de Braga, que já apresenta também um significativo número de cursos, passamos a quase 60% do total – isto é, quatro distritos (os que estão em azul na *Figura 6*) comportam três quintos do total de cursos de mestrado e doutoramento ofertados no âmbito das Ciências da Educação.

A consolidação do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal passou necessariamente pela multiplicação dos seus cursos no território em questão. Tal multiplicação obedeceu a critérios e processos sociais e acadêmicos no que tange à distribuição geográfica dos cursos de mestrado e doutoramento em Ciências da Educação, isso significa que o arranjo desigual na oferta destes cursos nos diferentes distritos portugueses ultrapassa o próprio desenvolvimento da área em si – apesar de obviamente também se relacionar com este elemento – e revela processos sociais mais amplos relacionadas à estrutura de poder que marca as relações entre as regiões portuguesas. Questões de ordens demográfica, política, econômica, cultural e social entram em cena quando se tenciona compreender a construção histórica das discrepâncias entre zonas distintas de um país. É nesta ideia de construção histórica das diferenças que a autonomização do espaço acadêmico aqui analisado consegue englobar a heterogeneidade de experiências em cada distrito¹³⁰ no âmbito das Ciências da Educação.

Para além desta discussão em torno da oferta dos cursos de mestrado e doutoramento, outra categoria de análise capaz de aprofundar o nosso olhar no quesito das heterogeneidades que marcam as Ciências da Educação diz respeito às linhas de investigação desenvolvidas nestes cursos. Em Portugal a denominação mais adequada seria “áreas de especialidade”, mas o levantamento nas páginas eletrônicas dos cursos de mestrado e doutoramento na área das Ciências da Educação deixou claro um dissenso inclusive neste aspecto. Observemos, pois, a

¹²⁹ Se levarmos em consideração que a prerrogativa legal de conferir o grau de doutoramento cabe às universidades (ou seja, os politécnicos não o podem fazer), isto pode auxiliar a explicar algumas destas tendências de distribuição geográfica.

¹³⁰ E poderíamos descer na escala e falar em heterogeneidade a nível dos concelhos, das instituições, dos departamentos, etc.

Tabela 3, abaixo, que condensa estas áreas e nos possibilita uma discussão mais estruturada acerca desta questão:

Tabela 3 – Áreas de especialidade dos cursos de mestrado e doutoramento na área das Ciências da Educação em Portugal

Categorias	Valor absoluto	Valor percentual	Detalhamento: Agrupa linhas que abordam temas como...
TICs e Educação	72	10,5%	TICs, Educação a distância, Elearning, educação para os media, internet e educação
Política e Gestão educacional	62	9%	Administração educacional, política educacional e social, autonomia e gestão
Supervisão e Avaliação	62	9%	Avaliação da aprendizagem e institucional, Supervisão pedagógica
Educação Especial e Inclusão	57	8,2%	Educação especial, necessidades educativas especiais
Fundamentos da Educação	49	7%	História, Filosofia, Sociologia e Economia da Educação, Ciências Sociais, teoria educacional
Psicologia	45	6,5%	Psicologia da Educação, intervenção psicológica
Arte e educação	37	5,3%	Educação artística, teatro, música, museus, património, artes plásticas
Didática	29	4,2%	Didática geral, didáticas específicas
Educação e Saúde	29	4,2%	Saúde pública, saúde e educação, educação para a saúde, saúde de crianças, jovens e idosos
Processos educativos	27	4%	Relação educativa, ensino e aprendizagem
Educação e infância	25	3,6%	Estudos da Criança, Crianças em risco, Educação de crianças
Educação e Desenvolvimento social	25	3,6%	Desenvolvimento comunitário, globalização e desenvolvimento, desenvolvimento local, cooperação e desenvolvimento
Currículo	24	3,5%	Currículo, desenvolvimento curricular, políticas curriculares, estudos curriculares
Educação ao longo da vida/ Educação de Adultos	24	3,5%	Educação e formação de adultos, Educação e formação ao longo da vida
Ensino de ciências e matemática	24	3,5%	Ensino de matemática, química, física, ciências, biologia, didática das ciências
Formação e trabalho docente	20	3%	Formação de professores, desenvolvimento profissional docente
Educação Social	14	2%	Educação social e Pedagogia social
Cultura, diversidade, diferença e identidade	13	1,8%	Interculturalidade, diversidade, cidadania e diversidade, cultura e inclusão
Juventude e educação	12	1,7%	Juventude e educação, Jovens em risco
Educação ambiental	9	1,3%	Educação ambiental e sustentabilidade, qualidade ambiental
Educação profissional	8	1,1%	Educação profissional, orientação das práticas profissionais, formação e desenvolvimento profissional
Educação e linguagem	6	0,8%	Discursos e práticas pedagógicas, ensino de línguas

Educação escolar/ instituições escolares	5	0,7%	Escola, organização escolar, instituições educativas
Trabalho e Educação	4	0,6%	Educação e trabalho
Educação Comparada	3	0,4%	Educação comparada
Educação Superior	2	0,3%	Ensino superior, universidade
Movimentos sociais e educação popular	2	0,3%	Movimentos sociais e Educação
Sexualidade e relações de gênero	2	0,3%	Educação sexual para os afetos, gênero e educação
Relações étnico-raciais	1	0,1%	Racismo e Educação
TOTAL	692	100%	-----

Fonte: A autora (2017).

O crescimento do domínio das Ciências da Educação no contexto acadêmico português já foi aqui demonstrado por meio da evolução do número de instituições e cursos que esta área vem implementando em todos os distritos do país, o que acompanhou e acompanha o crescimento do ensino superior português e a respectiva disseminação no território nacional. Naturalmente, tal evolução foi acompanhada do desenvolvimento de grupos de pesquisadores interessados por temas diversos em função de suas trajetórias formativas e das condições de possibilidade de suas entradas no campo, movimento este que está na base da diversificação de interesses de pesquisa e da flutuação de tendências temáticas. Foram contabilizadas 577 diferentes áreas de especialidade nos 134 cursos de mestrado e doutoramento que estamos a analisar no caso português. Tais linhas foram agrupadas em 29 categorias, as quais constituem o cerne da *Tabela 3*¹³¹.

A diversidade de temáticas que emergem das áreas de especialidade dos mestrados e doutoramentos aqui analisados é reveladora da pujança com a qual se desenvolveu a áreas das Ciências da Educação em Portugal. Se entendermos este fenômeno da diversificação de modo histórico e relacional, torna-se fácil compreender como grupos se formam no interior de um espaço acadêmico específico em torno de uma temática de pesquisa comum ou em torno de questões institucionais – estamos a falar de espaços dentro do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação, questão que vamos aprofundar no próximo tópico. Além disso, é preciso ter clareza de que esta diversidade possui relação direta com a heterogeneidade dos agentes que compõem este espaço acadêmico. Isso significa que muitas linhas de investigação, objetos, metodologias, abordagens teóricas, etc. têm condições sócio históricas de existirem em função

¹³¹ Faz-se crucial destacar que, assim como ocorreu no caso brasileiro exposto no segundo capítulo, muitas áreas de especialidades foram categorizadas em mais de uma categoria, tendo em vista a abrangência que revelavam – a exemplo de “Supervisão pedagógica e Formação de professores” – e, por isso a frequência geral com a qual trabalhamos nos percentuais é expressa na *Tabela 3* pelo valor 692.

de um movimento duplo: de desenvolvimento da própria área e de acolhimento de pesquisadores oriundos de distintas áreas do conhecimento.

Em diálogo com aquilo que discutimos no primeiro capítulo em torno da constituição do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal, os dados em questão são reveladores de uma significativa diversificação dos temas que preocupam os pesquisadores da área. Se a formação de professores desempenhou papel crucial no momento pós ditatorial na autonomização da área, seguida historicamente da História, da Psicologia, da Sociologia e da Economia (Pacheco, 2004), atualmente é improvável apontar uma única frente de trabalho como hegemônica dentro das Ciências da Educação em Portugal.

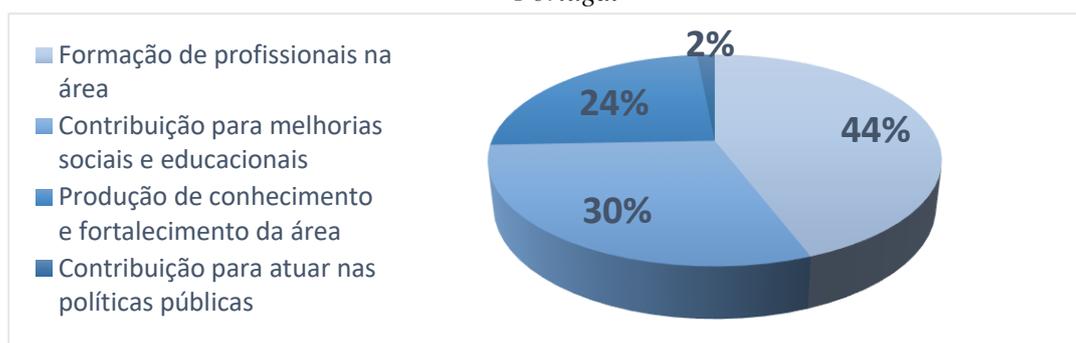
As “TICs” aparecem com bastante força neste cenário e, se considerarmos seu desenvolvimento recente no âmbito das pesquisas educacionais no Brasil e em Portugal (Almeida, 2012), possível se torna compreender as lutas implícitas que são travadas em torno do lugar que cada um destes temas e seus pesquisadores ocupam dentro do campo acadêmico e dentro do espaço específico das Ciências da Educação. Este lugar revela poderes simbólico (distinção e hierarquias) e econômico (financiamento) e proporciona o recrutamento de novos pesquisadores e a reprodução da temática dentro do espaço específico em questão. “Política e Gestão educacional” é uma categoria que aparece com frequência elevada tanto no caso brasileiro, quanto no caso português e, em função da estreita relação entre os campos acadêmico e político, é possível compreender a preponderância desta categoria.

No que tange às diferenças acentuadas de percentuais de determinadas categorias, bem como de diferentes linhas de investigação nos casos brasileiro e português, faz-se importante chamar atenção para a singularidade de cada um destes países quando o assunto é o desenvolvimento do espaço acadêmico específico da Educação ou Ciências da Educação. Isso significa que o panorama expresso pela *Tabela 3* é fruto da particular trajetória deste espaço acadêmico específico no contexto português. As transformações epistemológicas que estão na base da constituição, consolidação e reprodução da área das Ciências da Educação (Furlong & Lawn, 2011) são paralelas à ascensão e queda do domínio de cada linha de investigação, além dos objetos de pesquisa, das metodologias, etc. A multi-referencialidade das Ciências da Educação¹³², como referem Azevedo, Gonçalves e Alves (2013) ao tratarem da realidade portuguesa, é fruto, pois, de processos complexos de composição do próprio campo e das lutas que vêm sendo travadas em seu interior (Garcia, 1996).

¹³² Um estudo preliminar da posição da Sociologia da Educação na área das Ciências da Educação foi publicado em 2015: Silva e Alves (2015).

Com o intuito de rematar este tópico, ater-nos-emos a partir de agora aos objetivos elencados pelos cursos de mestrado e doutoramento que estamos a analisar. O exercício de analisar estes objetivos acaba por nos auxiliar a compreender as funções sociais destes cursos, tendo em vista a trajetória de desenvolvimento da própria área disciplinar das Ciências da Educação, uma vez que os objetivos dos cursos também nos contam sobre esta trajetória. Em função da natureza e volume de informações com as quais trabalhamos no mapeamento e caracterização dos objetivos dos cursos em questão, como no caso brasileiro, recorreremos ao do *software* Nvivo para organizar, categorizar e analisar os dados que construímos a partir das páginas eletrônicas dos 134 cursos de mestrado e doutoramento em Ciências da Educação em Portugal. O *Gráfico 16* sintetiza o volume de dados referido em quatro categorias-chave, passemos a analisá-las:

Gráfico 16 – Objetivos dos cursos de mestrado e doutoramento na área das Ciências da Educação em Portugal



Fonte: A autora (2017).

As quatro categorias mais amplas que foram sendo trabalhadas no estudo dos objetivos dos cursos de mestrado e doutoramento portugueses são exatamente as mesmas do caso brasileiro, contudo, veremos no detalhamento destas que há diferenças importantes e que farão emergir as especificidades do caso aqui evidenciado. Nos dois países a categoria “Formação de profissionais na área” aparece como a mais referenciada nos objetivos dos mestrados e doutoramentos. No contexto português podemos afirmar que este sentido não é novidade, posto que a constituição do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação neste país esteve intimamente relacionada à formação de professores (Campos, 1993). Esta vocação para formar os profissionais da área que emergiu de quase metade dos objetivos analisados foi dividida em

três subcategorias, as quais ligam-se às ideias de: competências (50% da categoria), formação de maneira geral (40%) e formação ao longo da vida (10%)¹³³.

Aliar a atividade acadêmica a uma intervenção social no sentido de melhorar a realidade apresenta-se como a segunda ambição mais recorrente nos objetivos dos mestrados e doutoramentos em Ciências da Educação. A categoria “Contribuição para melhorias sociais” acumula quase um terço do total dos objetivos e é ramificada em três subcategorias, nomeadamente: “Educação de qualidade” (53% da categoria em questão), “Ampliação da relação entre universidade e sociedade” (42%) e “Desenvolvimento da região e do país” (5%). As dificuldades e problemáticas da realidade da educação portuguesa geralmente são evocadas no âmbito dos objetivos alocados nesta categoria e há aqui uma relação com a categoria anterior, uma vez que os objetivos aqui tomam os estudantes dos mestrados e doutoramentos como pontes para a concretização destas melhorias sociais. Ou seja, a formação obtida nestes cursos é encarada como elemento de transformação social e educacional, pois os alunos têm a chance de intervir diretamente nos espaços educativos por meio de suas atividades laborais.

Já a preocupação com o processo de consolidação da própria área das Ciências da Educação por meio dos cursos de mestrado e doutoramento possui uma referência significativa no âmbito dos objetivos destes cursos (com 24% do total, como demonstrado no *Gráfico 16*). A subcategoria “Internacionalização da área” também foi usada no caso português e acumulou 13% do total da categoria em questão. Acerca desta questão, vale a pena frisar como todos os cursos [da licenciatura ao doutoramento] acabam por contribuir para a definição e reprodução do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação no interior do campo acadêmico português. Nesse sentido, ao elencarem esta questão em seus objetivos, os pesquisadores da área estão reconhecendo a importância dos cursos para o desenvolvimento das Ciências da Educação. A produção e disseminação de conhecimento especializado e as redes nacionais e internacionais de colaboração são exemplos de elementos apontados nos objetivos que compõem esta categoria.

Por fim, a exemplo do que vimos no caso brasileiro, a categoria “Contribuição para atuar nas políticas públicas” aparece com uma frequência tímida. No caso português o percentual ficou nos 2%. O mais curioso deste dado é sua relação aparentemente paradoxal com a questão das linhas de pesquisa ou áreas de especialidade que discutimos anteriormente: enquanto a

¹³³ Faz-se mister ratificar que as subcategorias ligadas às competências e à aprendizagem ao longo da vida somente foram compostas para o caso português. O que demonstra como os objetivos dos cursos são capazes de revelar as questões que fazem parte do processo de desenvolvimento da área do conhecimento em questão.

política possui grande presença nas linhas de investigação dos cursos brasileiros e portugueses, ela já não se faz tão presente quando tratamos dos objetivos destes mesmos cursos.

Tomados em conjunto, os aspectos que aqui discutimos acerca dos mestrados e doutoramentos portugueses na área das Ciências da Educação [do seu desenvolvimento temporal até os objetivos] são reveladores da expansão quantitativa e também da consolidação do ponto de vista institucional do seu espaço acadêmico. O crescimento do ensino superior português – e com ele o progresso da atividade acadêmico científica no país – proporcionou a autonomização de novas áreas disciplinares, dentre as quais temos as Ciências da Educação. Nesse contexto de expansão e conquista de autonomia relativa, pode-se compreender a criação dos mais diferentes cursos na estrutura universitária portuguesa como uma das estratégias de adaptação e adequação às regras do jogo acadêmico em questão. Ao jogar o jogo, o próprio espaço acadêmico específico das Ciências da Educação teve a chance de fortalecer seu domínio à medida que a demanda e a oferta de seus cursos provocaram uma consolidação institucional para a área.

Continuemos, pois, a cercar analiticamente este espaço acadêmico específico com vistas às suas estratégias de pertencimento ao campo acadêmico português. A partir de agora deter-nos-emos a outros aspectos que também contribuíram para a consolidação deste espaço enquanto tal, estamos a falar das unidades de investigação, dos espaços de diálogo e divulgação da produção e ainda da questão do financiamento.

4.2.2 As unidades de investigação e desenvolvimento

Com a autonomia conquistada pelo campo acadêmico português no período pós ditatorial, a prática investigativa ganhou um impulso que lhe possibilitou, entre outras coisas, uma reorganização institucional significativa. A constituição de novos espaços acadêmicos específicos como o das Ciências da Educação e a construção e oferta de novos cursos e graus de formação, como os mestrados e doutoramentos que acabamos de discutir, fazem parte desta reorganização mais ampla. O trabalho de investigação passa a ser realizado em grupos de agentes que partilham não somente a área do conhecimento a que pertencem institucionalmente, mas também interesses de pesquisa. É neste contexto que as Unidades de Investigação e

Desenvolvimento (UID) ganham destaque e transformam-se em um importante espaço de pesquisa coletiva no cenário português¹³⁴.

Se no caso brasileiro fazia sentido falar em grupos de pesquisa, o cenário português nos impele a tratar das UID. “As Unidades de I&D são instituições de investigação públicas ou privadas, sem fins lucrativos, que se dedicam à investigação científica e desenvolvimento tecnológico” (FCT, 2016a, para. 1), elas são divididas em diversas áreas do conhecimento e encontram-se alocadas em diferentes instituições de ensino superior, sendo resultado de parcerias entre universidades ou de funcionamento autônomo (FCT, 2016b). Sob o prisma legal, o Regime Jurídico de Instituições de Investigação Científica (Decreto-Lei nº 125/99) e o Estatuto da Carreira de Investigação (Decreto-Lei nº 124/99) amparam mais amplamente estas unidades, as quais possuem ainda, em caráter de complementaridade, regulamentos, normas e guias no sentido da atribuição de fundos, avaliação, execução financeira, etc.¹³⁵.

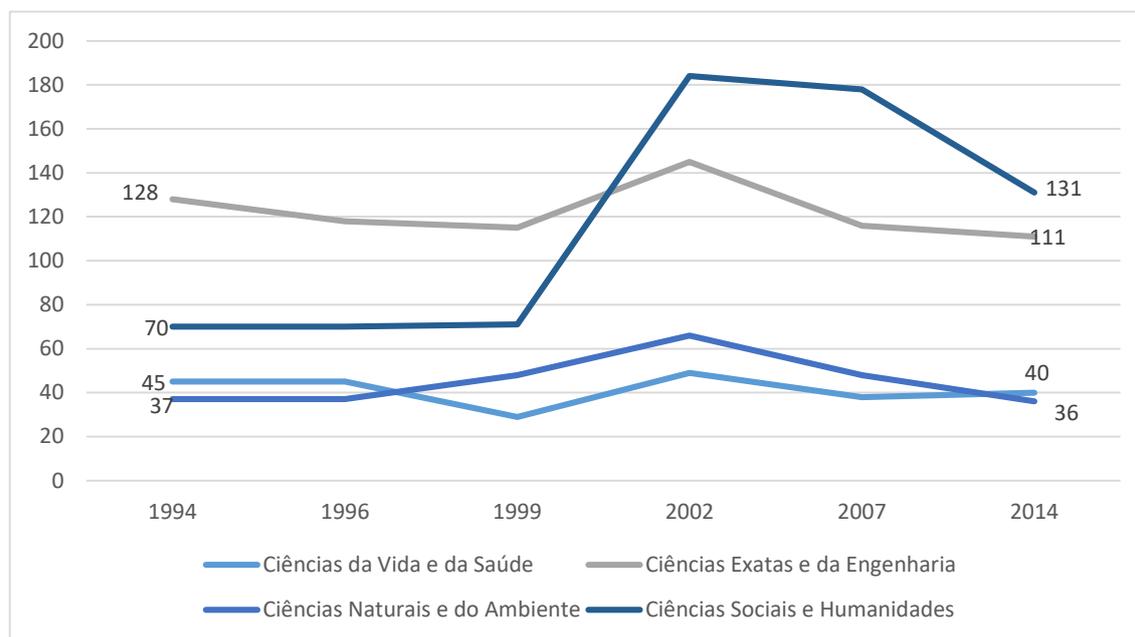
A maior parte da investigação portuguesa é, pois, realizada em Unidades de I&D e nos laboratórios associados (FCT, 2016b), o que nos permite compreender a importância destas unidades para a consolidação de um sistema científico neste país. Entre a década de 1990 até 2014, os dados divulgados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia são reveladores da força numérica e qualitativa destas unidades, nos anos nos quais esta fundação realizou avaliação das UID sempre se ultrapassou a casa das centenas: em 1994 foram avaliadas 280 unidades; dois anos mais tarde, em 1996, o número continuou próximo e foram avaliadas 270 unidades em todo o território português; uma ligeira queda também marcou a próxima avaliação, que se deu em 1999, na qual 263 unidades de investigação foram alvo de avaliação da FCT; em 2002 ocorre um salto significativo no número de unidades avaliadas, o número chegou a 444 UID; em 2007 foram avaliadas 378, o que demonstra nova queda que se confirma na última avaliação; 292 unidades e 26 laboratórios associados foram avaliados em 2013/14.

Ainda no que tange à variação das unidades em questão ao longo do tempo, faz-se mister analisá-las a partir da distribuição em suas respectivas áreas do conhecimento. Respeitando a classificação adotada pela própria FCT, dividimos as UID aqui estudadas em quatro domínios distintos. Acompanhemos, pois, o *Gráfico 17* para visualizarmos tal distribuição:

¹³⁴ Faz-se importante ratificar que não significa que a pesquisa colaborativa não ocorresse durante a ditadura ou mesmo antes dela, o que está em questão é o reconhecimento e a legitimação desta prática.

¹³⁵ O conjunto de toda esta regulamentação pode ser consultada na seguinte página eletrônica: <https://www.fct.pt/apoios/unidades/legislacaoregulamentosnormas>.

Gráfico 17 – Evolução do número de Unidades de Investigação e Desenvolvimento em Portugal por domínio científico/ 1994-2014



Fonte: A autora (2017), com base nos dados da FCT (1996, 1999, 2002, 2007, 2014).

Portugal passa de 280 unidades de investigação e desenvolvimento em 1994 para 318 UID em 2014. Estes números, no entanto, não podem ser discutidos de maneira desconectada com a própria história da ciência em Portugal e, por consequência, com as histórias de desenvolvimento das próprias áreas do conhecimento que formam estes domínios representados pelo gráfico em questão. E, além disso, no que tange à comparabilidade, é necessário levar em consideração o volume de áreas e subáreas científicas que cada um destes domínios abriga¹³⁶.

Nesse caso, faz-se mister destacar os movimentos pendulares de crescimento e queda no número de UID em todos os domínios do conhecimento nas últimas décadas. As Ciências Exatas e da Engenharia possuíam, na primeira metade da década de 1990, uma hegemonia no quadro de unidades de investigação – em termos numéricos esta hegemonia pode ser traduzida da seguinte maneira: em 1994, este domínio somava valores correspondentes ao dobro ou triplo dos demais domínios do conhecimento. O final da década de 1990 é um momento crucial no âmbito do crescimento do número de UID no país, como o *Gráfico 17* salienta, mas o que estaria na base deste salto quantitativo, afinal?

¹³⁶ No endereço eletrônico https://www.fct.pt/apoios/projectos/concursos/2012/docs/Dominios_e_Areas_Cientificas_C2012.pdf é possível conferir a listagem de todos os domínios e suas áreas e subáreas científicas.

Heitor (2015) demonstra como a superação do atraso educacional e científico em Portugal¹³⁷ teve início com a revolução dos cravos, mas, notadamente, foi um processo lento, respondendo às condições sociais de um país que acabara de sair de um longo período ditatorial. Para este autor, o ritmo de tal processo conseguiu ser acelerado a partir da adesão portuguesa à Comunidade Econômica Europeia (CEE), estamos a falar da segunda metade da década de 1980. As políticas públicas para a ciência e tecnologia no âmbito de um Estado democrático, combinadas com a participação na CEE¹³⁸ e a consequente abertura a outros países que esta comunidade possibilitou, proporcionaram a este país a superação de um certo ostracismo social de sua comunidade científica. Alguns elementos nos permitem caminhar na direção desta análise relativa a este momento histórico, são eles: a criação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação em 1990; a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia, em 1995; o incremento substancial do investimento público e privado em investigação; avaliações das instituições científicas por especialistas independentes internacionais, a partir de 1996; a criação, em 1997, da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)¹³⁹; o crescimento considerável do sistema de ciência e tecnologia português¹⁴⁰ (Ruivo, 1995; Heitor, Horta & Mendonça, 2014; Heitor, 2015).

É exatamente nesta conjuntura histórica que todos os domínios do conhecimento apresentam crescimento do número de unidades de investigação e desenvolvimento – o *Gráfico 17* demonstra como, a partir de 1999, os quatro domínios evoluem significativamente. Destaca-se de maneira evidente o domínio das Ciências Sociais e Humanidades, que, no início dos anos 2000, ultrapassa as Ciências Exatas e da Engenharia e assume a dianteira no que tange às UID no país. Além destes números estritos, o crescimento também se refere ao aumento de áreas do conhecimento que ganharam espaço nas instituições de ensino superior, de grupos de investigação e de investigações propriamente ditas.

É possível, pois, correlacionar este aumento do número de UID em todo o país com a integração de Portugal, desde o início dos anos 2000, no grupo de países de excelência que

¹³⁷ Gago (1990), ao se referir à questão educacional no período ditatorial português, chama atenção para o déficit de cultura científica e de base tecnológica reduzida que o Estado Novo impôs à sociedade portuguesa.

¹³⁸ Mais recentemente, António Nóvoa (2015) chama atenção para o fato de, mesmo depois de décadas de europeização, no campo da ciência e inovação as distinções entre norte e sul estão a ser agravadas. Em suas palavras: “O resultado é óbvio: os fortes ficam mais fortes; os frágeis, mais frágeis” (Nóvoa, 2015, p. 269).

¹³⁹ A FCT tem por missão “(...) o desenvolvimento, financiamento e avaliação de instituições, redes, infra-estruturas, equipamentos científicos, programas, projectos e recursos humanos em todos os domínios da ciência e da tecnologia, assim como o desenvolvimento da cooperação científica e tecnológica internacional” (FCT, 2016c, para 1).

¹⁴⁰ Um exemplo bastante específico do impacto das transformações das décadas de 1980/1990 é apresentado por Cristiana Bastos (2014), a autora toma a área da Antropologia como objeto de análise para compreender os impactos destas transformações mais amplas na cultura científica e acadêmica da área em questão.

contribuem para o top 1% das publicações mais citadas mundialmente (Heitor, 2015). Contudo, os desafios continuam a se colocar e se refletem nas oscilações do número de unidades de investigação e desenvolvimento no período mais recente: ainda nos reportando ao *Gráfico 17*, é possível observar uma queda significativa a partir de 2002 nos diferentes domínios, com exceção das Ciências da Vida e da Saúde que crescem ligeiramente a partir de 2007. Em análise longitudinal, temos aqui oscilações que, ao final de duas décadas, nos colocam diante do seguinte cenário: todos os domínios, com exceção das Ciências Sociais e Humanidades, chegaram a 2014 com um número menor de UID do que somavam em 1994.

Como as Ciências Sociais e Humanidades constituem exatamente o domínio que nos interessa nesta tese, passemos a analisá-la, bem como analisar a sua subárea científica Ciências da Educação. Como vimos no *Gráfico 17*, as Ciências Sociais e Humanidades passaram de 70 unidades de investigação e desenvolvimento, em 1994, para 131 UID vinte anos depois, este salto representa uma taxa de crescimento superior a 87%. No interior deste domínio, tendo em conta a evolução temporal do número de UID, destacam-se as seguintes evoluções das áreas científicas: Estudos Artísticos (com crescimento de 466%); Estudos literários (com taxa de crescimento de 157%); Psicologia (150%); Economia/Gestão (com crescimento de 133%); História (com crescimento de 122%); Ciências da Educação (87% de taxa de crescimento); Sociologia/Antropologia/Demografia/Geografia (com crescimento de 78%). Ainda em análise temporal, algumas áreas surgem mais recentemente, é o caso de: Direito e Ciências políticas, Ciências da Comunicação (que aparecem nas avaliações a partir de 2002) e Estudos Africanos (que aparece a partir de 2007).

Pacheco (2009), ao analisar a avaliação que é realizada às unidades de investigação e desenvolvimento, chama atenção para a discrepância entre os diferentes domínios do conhecimento. Enquanto as áreas correspondentes às Ciências Sociais, Humanidades e Artes possuem a maioria das suas UID avaliadas nos níveis *Muito Bom* e *Bom*, as áreas científicas das Ciências Exactas, Ciências Naturais, Ciências da Saúde e Ciências da Engenharia e Tecnologias foram mais avaliadas nos níveis *Excelente* e *Muito Bom* (Pacheco, 2009). Muitos autores criticam a avaliação adotada pela FCT¹⁴¹, porém, esta distância entre as diferentes áreas acaba por revelar a capacidade de cada uma delas de obter financiamento – mais tarde, ainda neste capítulo, voltaremos a esta questão do financiamento.

¹⁴¹ Pacheco (2009), Lima (2010) e a própria Sociedade Portuguesa de Física (<http://www.spf.pt/docs/45/pdf>) são exemplos de críticas a este processo.

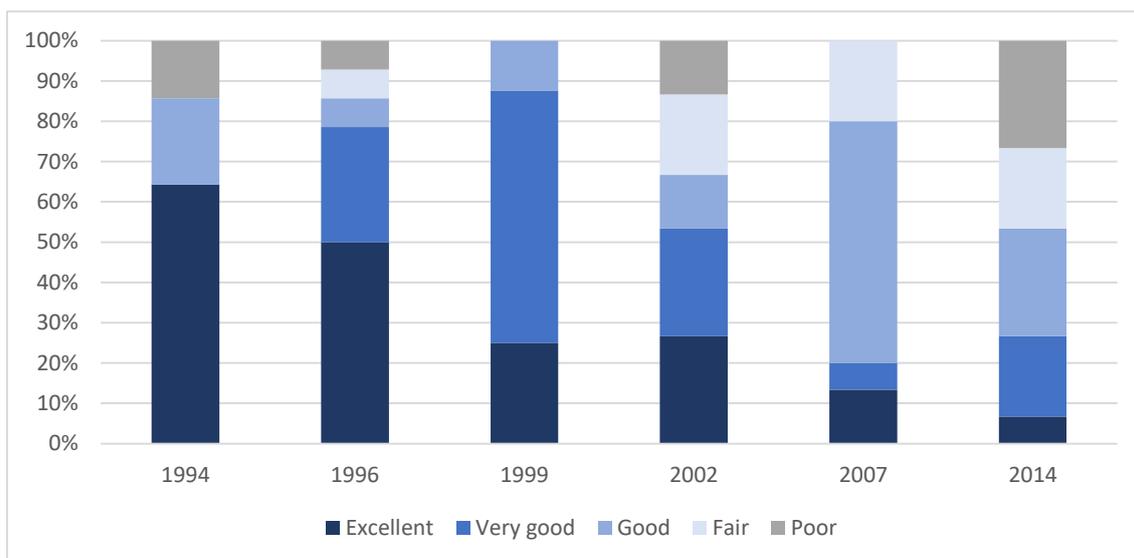
E, para além desta questão do financiamento, há que se destacar o melhor ajustamento de algumas áreas científicas ao paradigma dominante no âmbito desta avaliação, o que ocorre seguramente em detrimento de outras áreas. Estabelecer o que é ciência, o que é fazer ciência e o que é legítimo como produto de ciência constituem exercícios de poder no interior do campo académico português (Bourdieu, 2013). E, se levarmos ainda em consideração as distâncias entre as práticas científicas das mais diversas áreas do conhecimento, evidenciaremos a dificuldade de atravessar muitos domínios com uma mesma avaliação.

A área das Ciências da Educação, por sua vez, contava com 8 UID em 1994¹⁴² e, em 2002, passou a contar com 15 unidades. Esse crescimento incide exatamente no momento de criação e expansão dos cursos de mestrado e doutoramentos nesta área em Portugal [como discutimos anteriormente], o que nos indica que o salto quantitativo de UID está diretamente relacionado à atividade de investigação possibilitada e aprofundada por estes cursos. Sobre esta relação, Pacheco (2009) alerta, contudo, que há aqui um limite evidente: a componente departamental, característica da realidade universitária portuguesa, promove muitas vezes uma dissociação entre as unidades de investigação e desenvolvimento e os programas de pós-graduação. Licínio Lima (2003) sublinha que somente há pouco tempo [salienta-se que esta afirmação possui mais de uma década], em Ciências da Educação, começou a ser superado o caráter individual dos projetos de investigação e, por isso, uma lógica coletiva, com objetos de médio e longo prazo, linhas de investigação com unidade e sentido para a atividade de pesquisa estão ainda em construção.

Para aprofundar este debate, observemos, por meio do *Gráfico 18*, como as unidades de investigação da área das Ciências da Educação têm sido avaliadas ao longo do tempo:

¹⁴² Nos documentos da FCT relativos aos anos 1994 e 1996, é possível observar que as Ciências da Educação e a Psicologia eram avaliadas conjuntamente, somando nestes anos 14 unidades de investigação e desenvolvimento. Aqui já as apresentamos separadamente, por isso falamos em 8 UID em Ciências da Educação.

Gráfico 18 – Avaliação das UID em Ciências da Educação/1994-2014¹⁴³



Fonte: A autora (2017), com base nos dados da FCT (1996, 1999, 2002, 2007, 2014).

Evidente se torna como a área das Ciências da Educação, ao longo das duas décadas de avaliação das UID por parte da FCT, oscilou de forma negativa no que tange aos conceitos atribuídos às suas unidades. Se, na década de 1990, a maior parte das unidades de investigação da área era avaliada nas categorias *Excellent*, *Very Good* e *Good*, a partir de 2002 o que temos é um crescimento das categorias *Fair* e *Poor*. Naturalmente podemos atribuir essa mudança ao aumento do número de UID em Ciências da Educação em 2002 – como afirmamos anteriormente, de 8 passa para 15 UID neste ano –, já que a criação de uma unidade pressupõe um esforço temporal no sentido de torná-la forte e os próprios dados animadores de 2007 são expressão disso. Porém, os dados de 2014 acabam por revelar as atuais dificuldades que as UID em Ciências da Educação enfrentam atualmente: somente 1 UID aparece na categoria *Excellent* e quase 50% estão entre *Fair* e *Poor*.

O que este panorama significa, afinal? Qual sua ligação com o desenvolvimento do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal? Os relatórios de avaliação da própria FCT podem nos auxiliar a enfrentar estas questões¹⁴⁴. O relatório de 1999 reconhece a melhoria da qualidade na coleta e organização das informações solicitadas pela comissão e de uma espécie de auto avaliação que as próprias UID da área realizaram entre 1996 e 1999,

¹⁴³ Antes mesmo de estabelecer algum paralelismo a partir dos dados, é preciso levar em consideração a diferença na métrica de 1994 com relação aos demais anos de avaliação: em 1994, a avaliação foi construída com base em três categorias classificatórias (nível 1, que estamos aqui adequando à categoria *Excellent*; nível 2, que corresponde à categoria atual *Good*; e nível 3, onde colocamos os equivalentes a *Poor*).

¹⁴⁴ Tomaremos aqui como amostra os relatórios de 1999 e 2002, pois estes são os mais detalhados a nível das áreas científicas.

contudo, aponta três questões essenciais, a saber: a) alguns centros e unidades em avaliação são apresentados como um resumo de equipes, praticamente separadas entre si, sem referências cruzadas, projetos ou pesquisadores; b) todas as UID da área carecem de jovens investigadores; ao passo que c) todos os pesquisadores são muito ocupados com atividades de ensino e trabalho administrativo e seu trabalho de investigação nas unidades não é reconhecido pelas respectivas escolas e universidades nas quais trabalham (FCT, 1999).

O relatório de 2002, por sua vez, declara que, apesar das Ciências da Educação apresentarem elevado grau de capacidade de gestão, crescimento numérico e identidade científica definida, muitas questões ainda precisam avançar, são elas: o crescimento de PHDs, projetos, financiamento e publicações. Segundo a FCT (2002), estas questões que precisam ser aprimoradas acabam por comprometer um igual crescimento de maturidade de pesquisa, gestão de recursos e investigação potencial. Além destas críticas que a FCT construiu a partir das avaliações, a perspectiva longitudinal permite-nos atentar para a problemática da continuação de cada uma das UID da área ao longo dos anos. Em menos de uma década, entre 2007 e 2014, apesar de estarmos a falar de 15 unidades nestes dois anos de referência para avaliação, sete novas UID aparecem em 2014, o que significa que neste período de sete anos sucumbiram outras sete UID¹⁴⁵.

Frente a tais problemáticas, e levando em consideração a importância das UID no contexto português para o desenvolvimento da prática investigativa, cabe-nos compreender o caso das Ciências da Educação em sua especificidade. O aumento do número de unidades de investigação e desenvolvimento nesta área, desde o início dos anos 2000, constitui um evidente avanço no sentido da organização dos agentes dentro do espaço acadêmico específico em questão. Contudo, os desafios que estas unidades vêm enfrentando são reveladores de fragilidades, tanto da própria área em si, quanto do campo acadêmico português de modo mais geral. As fragilidades da área não são propriamente um tema novo entre os próprios pesquisadores (Estrela, 2008; Pacheco, 2009) e, no que tange às UID, é possível afirmar que elas constituem, de forma concomitante, uma força e uma debilidade: a primeira em função do seu papel no processo de estabelecimento das Ciências da Educação no cenário da investigação em Portugal; e a segunda por conta da difícil travessia que têm enfrentado no que tange à sua perenidade, ou seja, na continuidade das suas UID e aos próprios resultados das avaliações que têm recebido.

¹⁴⁵ A listagem completa das UID atuais da área das Ciências da Educação encontra-se no Apêndice 5.

4.2.3 Os espaços de diálogo e divulgação da produção

O mercado das Ciências da Educação em Portugal, enquanto espaço acadêmico específico com seus produtores e consumidores, desenvolveu-se nas últimas décadas com atividade em frentes múltiplas e interconectadas entre si. Já abordamos algumas destas frentes, como os cursos de mestrado e doutoramento e as unidades de investigação e desenvolvimento, cabe-nos agora objetivar a circulação de bens culturais que sustenta as redes deste mercado. Como estamos a tratar de um mercado acadêmico, evidente se torna o tipo de bem cultural produzido, disseminado e com valor específico neste espaço social. A ponte entre produtores e consumidores é concretizada por meio de rituais e bens próprios deste campo, tais como: conferências, palestras, eventos locais, nacionais e internacionais, associações de pesquisadores, publicações de naturezas variadas, etc.

No caso português, a cultura científica¹⁴⁶ própria do espaço das Ciências da Educação foi se constituindo paralelamente ao seu processo de construção de sua autonomia relativa. Isto significa que os espaços próprios de produção, diálogo e até de divulgação desta produção científica são bastante recentes e têm suas histórias inscritas nos esforços primeiros de adequação da área ao campo acadêmico português e suas normas próprias. Nesse sentido, ações colaborativas como editar um periódico especializado, publicar obras individuais e conjuntas, promover eventos locais, nacionais e internacionais, entre outros, são exemplos destes esforços e da simultaneidade da adaptação ao campo acadêmico, ou seja, da incorporação da lógica subjacente a ele, e da constituição de um habitus próprio (Garcia, 1996). Objetivar estes espaços, portanto, permite-nos enxergá-los como elementos cruciais da luta pela consolidação do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal.

Nesse contexto, é possível entender o estabelecimento de um diálogo de maior alcance, ou seja, para além dos cursos de mestrado e doutoramento e mesmo das unidades de investigação, que naturalmente aproximam os pesquisadores no interior de uma mesma instituição, a circulação da produção acadêmica acaba por promover uma espécie de integração dos agentes e dos bens culturais produzidos em cada instituição em separada. O conceito de comunidade científica ou acadêmica – com todas as críticas ao termo (Souza, 2010), geralmente ligadas a uma espécie de “denúncia” do romantismo que dele advém, ou o descortinamento de sua essência de lutas (Bourdieu, 2008, 2011b) – ganha sentido quando percebemos a rede de

¹⁴⁶ O termo “cultura científica” é aqui empregado com base no constructo de Vogt (2003), cuja definição trata do tipo particular de cultura constituída pelo conjunto de fatores, eventos e ações do homem no âmbito dos processos sociais voltados para a produção, difusão, o ensino e a divulgação do conhecimento científico.

diálogos que se constitui em torno das mais variadas formas de circulação da produção acadêmica de uma área. Temos, de fato, um grupo de agentes que atua nas Ciências da Educação e que representa sua comunidade científica e que, por isso, carrega consigo suas relações de cooperação e de luta concomitantemente.

As Ciências da Educação em Portugal, a partir de sua autonomização na década de 1970, enfrentaram a necessidade de refletir sobre si e estabelecer as suas próprias bases disciplinares. Nesse sentido, assegurar e expandir o diálogo entre os agentes inseridos no espaço acadêmico específico em questão foi crucial e acabou por determinar a forma como a área foi se organizando e as diretrizes que guiaram os agentes nos primeiros anos. A importância dos espaços de diálogo é tamanha, o que nos leva a observar como, ao longo do tempo, eles foram elementos que, juntamente com os cursos de mestrado e doutoramento e com as UID, contribuíram decisivamente para o amadurecimento da área disciplinar da Educação neste país. Algumas de nossas entrevistas com os pesquisadores portugueses nos permitem afirmar que, neste contexto, não se tratava apenas de apresentar à comunidade acadêmica nascente os resultados de investigações, e sim de: ao apresentar este tipo de resultado, bem como ao levantar os debates acerca do próprio campo das Ciências da Educação, constituir uma cultura científica própria.

A organização de um espaço acadêmico específico em instâncias para além da instituição universitária compõe a realidade portuguesa há mais de um século. Contudo, mais uma vez tratam-se de instâncias repelidas pelo período ditatorial. As associações de investigadores que foram constituídas antes mesmo da década de 1930 – e mesmo as que nasceram no período salazarista – tiveram sua atuação minimizada até 1974, é o caso das Sociedades Portuguesas de Química (1911) e Matemática (1940). No seguimento da Revolução dos Cravos, a qual foi determinante para o futuro da ciência em Portugal, estas sociedades puderam retomar suas atividades com maior autonomia e o que ocorreu com a abertura democrática foi a constituição de novas associações científicas em diversas áreas do conhecimento, alguns exemplos deste movimento são: as Sociedades Portuguesas de Física (que se separou da Sociedade Portuguesa de Química em 1974), de Filosofia (1977), as Associações Portuguesas de Psicologia (1979), de Linguística (1984) e de Sociologia (1985).

Neste contexto de emergência de associações diversas, o que viria a ser denominado de campo das Ciências da Educação já iniciava seu primeiro esforço de organização, em 1971: trata-se da tentativa de aprovação de uma sociedade de estudos educacionais junto ao então

Ministério da Educação Nacional¹⁴⁷ (Grácio, 1991), que, em função do contexto ditatorial e da inexistência de uma comunidade científica institucionalmente firmada, não obteve êxito. Somente no final da década de 1980, as Ciências da Educação lograram êxito neste sentido e conseguiram dar os primeiros passos no sentido de constituir uma instituição específica, estamos a falar da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), cujo primeiro congresso foi realizado em 1989. Trataremos mais adiante da SPCE de forma mais detida, o que nos interessa aqui é pontuar como os esforços dos agentes da área começaram a ganhar materialidade em um conjunto de espaços de diálogo.

No que tange à trajetória da área e de suas instituições de diálogo que foram sendo construídas ao longo do tempo, o cenário pode ser sintetizado da seguinte forma: a) em função da diversidade de trajetórias dos pesquisadores que compõem o campo das Ciências da Educação, a participação em entidades de outras áreas do conhecimento é uma constante, uma vez que os pesquisadores acabam por manter um vínculo com suas áreas de formação inicial; b) a SPCE acabou por se tornar berço da criação de outras associações germinadas em secções específicas, como a Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática (SPIEM) e a Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP). Isto é revelador do movimento de desenvolvimento da área das Ciências da Educação em Portugal, posto que estamos a falar de uma ligação com outras áreas do conhecimento – geralmente das quais advêm seus agentes – ao passo que ocorre uma multiplicação de associações em função do próprio processo de consolidação da área, o qual passou [e ainda passa] pelo estabelecimento de novas subáreas no interior do espaço acadêmico específico em questão.

Outros espaços decisivos nesta questão da instauração de um diálogo facilitador do desenvolvimento das Ciências da Educação enquanto espaço acadêmico específico em Portugal são os veículos de divulgação da produção e os eventos científicos. As publicações que antecedem a própria autonomização da área em Portugal – tais como: teses, livros e artigos produzidos no país ou no estrangeiro pelos pesquisadores que se preocupavam com a temática da Educação – são expressões da força que ela foi ganhando ao longo do tempo até ser possível sua autonomização relativa. Conferimos destaque ao crescimento do número de periódicos portugueses no âmbito das Ciências da Educação, uma vez que indica o amadurecimento dos grupos no interior do espaço acadêmico em questão: se, em 1960, poderíamos indicar a Revista Portuguesa de Pedagogia [constituída na secção de Ciências da Educação da Faculdade de

¹⁴⁷ A lista dos requerentes é divulgada em texto de Rui Grácio (1991, p. 13): “Adérito Sedas Nunes, António Anselmo Aníbal, António Gomes Ferreira, Joel Serrão, José Salvado Sampaio, Luís Simões Gomes, Maria Emília Marques, Rogério Fernandes, Rui Grácio, Tiago de Oliveira”.

Letras da Universidade de Coimbra] (Magalhães, 2013), atualmente é tarefa árdua listar todos os periódicos da área em questão. O que se deve ao fato de que, semelhante ao que aconteceu com as associações científicas, para além das revistas generalistas (tais como: a Revista Portuguesa de Educação ou a Revista Investigar em Educação) multiplicaram-se os periódicos com temáticas específicas pelo país (a exemplo da Revista Educação, Sociedade e Culturas)¹⁴⁸.

Este movimento de multiplicação também pode ser visualizado no âmbito dos eventos que os pesquisadores da área organizam e participam. Neste caso, estamos a falar de congressos, seminários, simpósios, mostras, etc. que podem estar vinculados a uma das associações científicas que referimos anteriormente, a algum programa de mestrado ou de doutoramento da área ou ainda a grupos de investigadores reunidos em torno de uma temática específica dentro do universo de objetos que foram sendo contemplados ao longo do tempo no espaço das Ciências da Educação.

De certo modo, tanto as associações científicas, quanto os veículos de divulgação e os eventos constituem espaços de compartilhamento das experiências e resultados de investigação, por um lado, e verdadeiros fóruns para reflexão e tomadas de posicionamento frente a questões epistemológicas e até políticas, por outro lado. As redes de colaboração que os espaços aqui discutidos constituem expressam o alcance das Ciências da Educação e a sua trajetória de desenvolvimento e amadurecimento do seu mercado acadêmico próprio. As correntes teóricas, os paradigmas, os objetos de investigação, as tendências temáticas e metodológicas, o papel social da investigação em Ciências da Educação e a relação com a vida pública e política são exemplos das questões que perpassam os diálogos que são estabelecidos nestes espaços, posto que todas estas questões são expressões do trabalho e da produção desenvolvidos pela comunidade de pesquisadores da área.

São, portanto, estes espaços responsáveis, junto com os mestrados, doutoramentos e as unidades de investigação e desenvolvimento, pelo desenvolvimento das Ciências da Educação enquanto espaço acadêmico específico, ao passo que são nichos importantes para o funcionamento do mercado simbólico das Ciências da Educação no mercado do campo acadêmico português.

¹⁴⁸ A produção da área pode ser observada a partir do Estudo bibliométrico realizado pela FCT: <https://www.fct.pt/apoios/unidades/bibliometrico/>.

4.2.3.1 A SPCE como expressão de desenvolvimento do espaço acadêmico das Ciências da Educação

Como afirmamos anteriormente, a Sociedade Portuguesa da Ciências da Educação (SPCE) não foi a primeira tentativa dos pesquisadores portugueses de instituírem uma espécie de entidade científica. A questão que fica é: o que mudou da década de 1970 para os anos 1980 e 1990 no sentido de possibilitar tal instituição?

A conjuntura que permitiu a criação da SPCE tinha como principal aspecto a superação da ditadura e a expansão do ensino superior e, no sentido mais estrito, o cenário de autonomização das Ciências da Educação no contexto universitário português. Foram os movimentos que estamos a descrever, analisar e correlacionar desde o primeiro capítulo desta tese que criaram o espaço de possibilidade da constituição de uma associação como a SPCE, ou seja: a formação de pesquisadores qualificados, a conquista de uma autonomia relativa e a alocação nas Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, a produção de trabalhos de referência na área e a própria autorreflexão acerca do trabalho dos investigadores em Ciências da Educação foram elementos essenciais para o esforço de aglutinação em torno da SPCE anos mais tarde.

A publicação “Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas”, de 1991, reúne boa parte das comunicações apresentadas no I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, o qual decorreu na cidade do Porto, entre 30 de novembro e 02 de dezembro de 1989, sob o tema homônimo da publicação supracitada. Tendo em vista que a SPCE se encontrava, naquele momento, em fase de constituição, é possível observar como esta associação de pesquisadores iniciou seus trabalhos ao passo que iniciou uma reflexão acerca da experiência portuguesa de desenvolvimento da área das Ciências da Educação. Esta discussão mais geral em torno do caminho percorrido até então pelas Ciências da Educação em Portugal, sugerida pelo próprio título do primeiro congresso, foi acompanhada de comunicações agrupadas em sessões temáticas específicas. Esta dinâmica marca, pois, os encontros da SPCE.

Alguns meses depois, em 31 de maio de 1990 se fez a escritura notorial da SPCE e a direção considerou consensual instituir esta data como marco da criação da Sociedade. Seus objetivos são:

1. contribuir para o levantamento e resolução dos problemas educativos, através do desenvolvimento da investigação e do ensino das Ciências da Educação;
2. incentivar e facilitar o intercâmbio e a cooperação entre as pessoas e instituições que se dedicam à investigação e ao ensino, em qualquer

domínio das Ciências da Educação, no país e no estrangeiro; 3. promover e defender a qualidade da investigação e do ensino em Ciências da Educação; 4. difundir as Ciências da Educação junto das pessoas e instituições interessadas e junto da opinião pública, em geral (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p. 1).

A relação entre ensino e investigação torna-se evidente nestes objetivos, bem como o esforço de trabalhar no sentido da consolidação das Ciências da Educação, seja na esfera académica, seja na esfera pública. Com pouco mais de duas décadas e meia de existência, a SPCE tem procurado estabelecer “(...) sinergias entre as diversas áreas de conhecimento que constituem as Ciências da Educação, bem como a articulação entre os diversos actores do sistema educativo” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007, p. 1). E, com base em um trabalho contínuo de tentativa de integração dos pesquisadores portugueses da área, a SPCE acabou por fazer parte da trajetória das Ciências da Educação neste país de uma forma bastante incisiva, isso porque esta sociedade converteu-se em um espaço de diálogo acerca das principais questões que foram emergindo em cada panorama de época desde a sua criação.

Pacheco (2009) afirma que, por meio da promoção de seminários locais, congressos nacionais e das publicações (tanto das atas destes congressos, quanto de livros ou ainda da própria Revista Investigar em Educação¹⁴⁹), a SPCE promoveu o debate e tornou-se uma voz audível no campo das Ciências da Educação, no campo académico português e também no cenário público. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a SPCE é elemento crucial para o desenvolvimento e consolidação do espaço académico específico das Ciências da Educação em Portugal, ela é influenciada fortemente pelos desafios e dilemas da área. Fato é que a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação acompanhou [e acompanha] o progresso deste campo, pois a sociedade se constitui num espaço comum no qual os agentes de diferentes instituições, com distintos interesses de pesquisa e também posicionamentos completamente diversos conseguem falar, ouvir e ser ouvidos.

As discussões no interior da SPCE ocorrem, para além das conferências e mesas redondas, por meio das secções específicas e das assembleias deliberativas. No primeiro caso estamos a falar do lugar onde ocorrem os partilhamentos de investigações e experiências acerca de temáticas: há que se reconhecer aqui uma certa descontinuidade nas secções ao longo destas mais de duas décadas, algumas foram dissolvidas, outras perderam força e poucas advêm de novas proposições (isto pode ser observado através das atas dos congressos nacionais da

¹⁴⁹ Faz-se mister acrescentar a esta lista as News Letters: <http://www.spce.org.pt/newsletter.html>.

sociedade)¹⁵⁰. Já no segundo caso, trata-se do espaço para os sócios da SPCE apresentarem os avanços da própria sociedade e tomarem decisões acerca das questões científicas, financeiras, organizacionais, etc. Não é raro, neste contexto, a SPCE se posicionar acerca das questões relativas à educação nacional no cenário público.

Destarte, as discussões em torno das diferentes secções (ou mesmo “painéis”, como são denominadas em algumas atas de seus congressos) seguem a mesma lógica das tendências temáticas que analisamos com relação aos cursos de mestrado e doutoramento em suas áreas de especialidade. O que significa que as próprias secções, inclusive com a descontinuidade e as lutas por legitimidade que estão no cotidiano dos agentes que as compõem, possuem uma história vinculada à SPCE e, concomitantemente, relativamente autônoma. Tendo em vista esta descontinuidade das secções, bem como o próprio volume de dados que os trabalhos apresentados e discutidos em cada uma delas implica, os títulos dos congressos nacionais podem nos fornecer pistas importantes para compreender as discussões gerais que foram decisivas em cada momento histórico da SPCE e das Ciências da Educação em Portugal.

A relação entre a SPCE e o desenvolvimento das Ciências da Educação em Portugal traduz-se, dentre outras coisas, nos temas gerais eleitos para cada reunião nacional. Se tomarmos como referência o fato de os agentes que compõem o espaço das Ciências da Educação participarem destas reuniões e, naturalmente, da própria escolha da temática geral a ser tratada, e ainda a emergência destas temáticas em função das problemáticas históricas que movimentaram o campo da investigação educacional ao longo destas décadas no país, evidente se torna a importância dos temas abordados nestas reuniões. São estes temas, portanto, expressões das preocupações dos pesquisadores portugueses e das tendências temáticas que marcaram [e marcam] os panoramas de época das Ciências da Educação. Observemos, pois, o *Quadro 3*, abaixo, que traz uma sistematização a este respeito:

Quadro 3 – Temas dos Congressos Nacionais da SPCE/1989-2016

Congresso Nacional	Local	Data	Tema da Reunião Nacional da SPCE
1º	Porto	Nov./Dez. 1989	“Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas”
2º	Braga	1992	“Ciências da Educação: investigação e acção”
3º	Lisboa	1995	“Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino”

¹⁵⁰ Referimos anteriormente a saída das secções História da Educação e Educação Matemática para formar novas sociedades e, em 2016, duas secções novas foram indicadas: Educação Comparada e Tecnologias e Educação.

4º	Aveiro	1999	“Investigar e Formar em Educação”
5º	Faro	2001	“O Particular e o Global no Virar do Milénio – cruzar saberes em educação”
6º	Évora	2003	“O Estado da Arte em Ciências da Educação”
8º ¹⁵¹	Castelo Branco	2005	“Cenários da Educação/Formação: novos espaços, culturas e saberes”
9º	Madeira	2007	“Educação para o Sucesso: Políticas e Actores”
10º	Bragança	Abril/Maio 2009	“Investigar, Avaliar, Descentralizar”
11º	Guarda	Jun./Jul. 2011	“Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação”
12º	Vila Real	Setembro 2014	“Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar”
13º	Viseu	Outubro/2016	“Fronteiras, diálogos e transições na Educação”

Fonte: A autora (2017).

Os congressos nacionais da SPCE acabam por cumprir o papel de agrupar os pesquisadores que se ocupam dos mais diversos objetos em torno de um tema central único, comum. Ou seja, as especificidades e a homogeneidade fazem parte da dinâmica destes encontros. O *Quadro 3* é revelador do movimento de autorreflexão que os pesquisadores portugueses vêm realizando desde o primeiro congresso no final da década de 1980, isso porque, quando analisados, os temas expressam a importância conferida ao exercício de pensar e repensar a própria área das Ciências da Educação enquanto área científica. Este dado reforça a ideia do desenvolvimento de um espaço acadêmico específico paralelo à reflexão sobre este mesmo espaço (Bourdieu, 2008): organizar-se em uma sociedade representou para os pesquisadores portugueses a oportunidade de, em conjunto, analisar os caminhos tomados, os avanços, os desafios e planejar o futuro do espaço das Ciências da Educação. Ademais, vale a pena destacar o caráter político de muitos temas dos congressos, fica bastante claro o quanto a SPCE esteve atenta às grandes discussões nacionais em torno da educação neste país.

Outro dado importante no que tange a estes congressos nacionais da SPCE é o fato de todos terem ocorrido em instituições de ensino superior [universidades e institutos politécnicos]. Isto acaba por reforçar a ligação da própria SPCE com as universidades e politécnicos e, sobretudo, acaba por ratificar o sentimento de pertença dos investigadores da

¹⁵¹ O leitor há de notar que passa-se do 6º para o 8º congresso. Entramos em contato com a direção da SPCE a fim de compreender os motivos da ausência de um 7º congresso e nos foi informado que houve um erro, noutra época, e, a partir disso, a numeração não pôde ser corrigida. Portanto, foram realizados 12 congressos até o momento, ainda que a numeração não coincida.

área ao campo acadêmico português. A realização destes congressos em instituições de ensino superior, portanto, representam um posicionamento político e acadêmico dos agentes que fazem parte da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Nesse contexto, o papel da SPCE no que tange à consolidação do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal revela-se na própria atuação contínua desta instituição no que toca à promoção de um diálogo a nível nacional entre os agentes que compõem este espaço.

4.2.4 As fontes de financiamento

Em Portugal, a intensificação do financiamento para as atividades acadêmicas também se enquadra no período pós ditatorial. No âmbito do campo acadêmico, o financiamento de uma área do conhecimento acaba por possibilitar, em conjunto com outros elementos, seu grau de desenvolvimento, uma vez que contribui para a execução de atividades fundamentais no sentido da consolidação de qualquer área, tais como: realização de investigação, fortalecimento das redes de colaboração e diálogo nacional e internacional, recrutamento de jovens investigadores, publicações, etc.

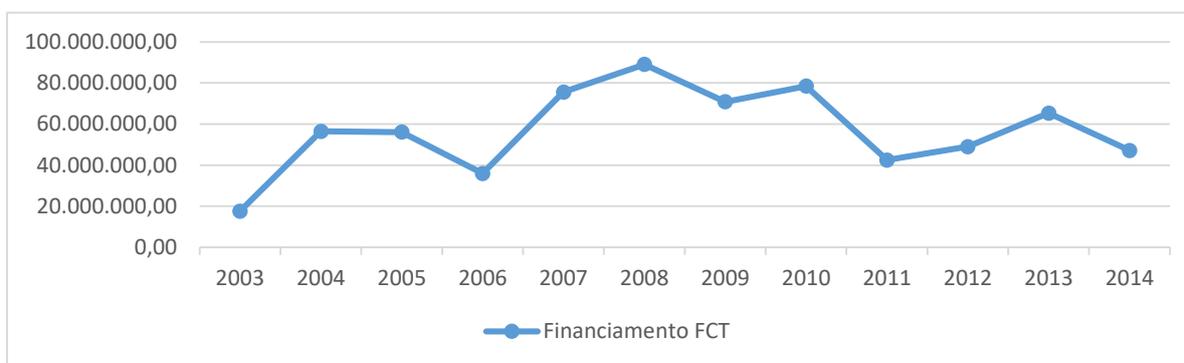
De modo semelhante ao Brasil, é possível falar de financiamento público e privado quando o assunto é investigação em Portugal. O financiamento privado pode estar ligado a empresas, organizações não-governamentais, instituições privadas com carizes variados – neste último grupo destaca-se a Fundação Calouste Gulbenkian (Fernandes & Esteves, 1995; Instituto Gulbenkian de Ciência, 2012). Já o financiamento público é atribuído a partir de um sistema dual de apoio: a) de um lado tem-se o financiamento base para investigação, que advém do fomento público atribuído às instituições e cuja utilização é determinada por cada instituição de forma isolada por meio de sua autonomia universitária e de suas decisões de acordo com suas prioridades específicas, que é, na prática, quase inexistente; b) e, de outro lado, o que se tem é o financiamento público em base concorrencial, no qual a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, ligada ao Ministério da Educação e Ciência, gere a atribuição de fundos públicos ao sistema nacional científico em Portugal (Cruz, 2013). Em função desta diversidade de meios de financiamento a que podem recorrer os investigadores¹⁵², centrar-nos-emos naquele

¹⁵² Belmiro Gil Cabrito, há doze anos atrás, já criticava os motivos para esta diversificação das fontes de financiamento para a atividade investigativa. Vale a pena trazer aqui suas próprias palavras: “Diversificar as fontes de financiamento surge, assim, como a solução final para as dificuldades financeiras por que vêm passando as

realizado pela FCT em função da sua ligação com as unidades de investigação e desenvolvimento e com os projetos de investigação dos pesquisadores em Portugal.

Basicamente, este financiamento oriundo da FCT pode ser sintetizado em duas frentes de trabalho: a primeira é o financiamento nuclear atribuído às UID a partir de uma avaliação periódica [da qual tratamos em tópico anterior] e a segunda diz respeito ao financiamento competitivo baseado em concursos públicos, os quais englobam projetos de investigação e atribuição de bolsas de doutoramento (Cruz, 2013). Os dados disponibilizados pela FCT nos permitem observar a evolução do financiamento de 2003 até 2014. Passemos, pois, a analisar este cenário por meio do *Gráfico 19*, abaixo:

Gráfico 19 – Evolução do financiamento às UID e aos Laboratórios Associados/2003-2014



Fonte: A autora (2017), com base nos dados da FCT (2015).

A partir do *Gráfico 19* é possível perceber que o financiamento das unidades de investigação e dos laboratórios associados, por parte da FCT, sofreu uma oscilação considerável na última década: em onze anos, o crescimento do volume de recursos que foi destinado a estes espaços foi de quase três vezes, passando de pouco mais de 17 milhões e meio em 2003 para mais de 47 milhões de euros em 2014. E, para além desta perspectiva mais generalista, chamam atenção os seguintes momentos: as quedas acentuadas em 2005/2006, 2010/2011 e 2013/2014; os picos de repasse de verbas para as UID e os laboratórios em, por ordem crescente de valores, 2009 (ultrapassando os 70 milhões), 2007 (com mãos de 75 milhões e meio de euros), 2010 (pouco mais de 78 milhões) e 2008 (o ano em que o volume de financiamento revelou-se maior com uma marca que ultrapassou os 89 milhões de euros). Nesse sentido, se tomarmos este ápice

instituições públicas de ensino superior (aliás, de forma tímida, o mesmo começa a ocorrer com a educação básica e secundária). Diversificar as fontes de financiamento surge, para as instituições de ensino superior, como o último “mandamento” dos governos liberais e significa procurar fundos para além dos estatais, seja por meio da venda/prestação de serviços, da investigação “vencionada” para o mercado ou do aumento das contribuições dos estudantes” (Cabrito, 2004, p. 980).

em 2008 como referência, teremos que em cinco anos o montante destinado ao financiamento da investigação nos supracitados espaços caiu quase a metade.

Rodrigues (2015), ao analisar a trajetória do ensino superior e da investigação em Portugal, coloca os anos que aqui estamos a analisar sob a seguinte divisão: até 2005 estaríamos na fase de crescimento e convergência com os países da União Europeia, entre 2005 e 2011 se daria a consolidação do sistema português (com especial ênfase na internacionalização) e, depois de 2011, o país passa a sentir com mais força os impactos da crise econômica no ensino superior e na pesquisa propriamente dita. Em concordância com esta autora, os dados relacionados ao financiamento concentram seus picos na fase que ela denomina de consolidação.

Ainda sobre esta evolução do financiamento, faz-se mister o exercício de detalhamento ao nível dos domínios e áreas do conhecimento, uma vez que tal exercício possibilita não somente o alcance do nosso objeto de estudo, as Ciências da Educação, mas, sobretudo, proporciona um olhar relacional capaz de situar o espaço acadêmico específico em questão em conjunto com as demais áreas. Como era de se esperar, as curvas da evolução de cada domínio do conhecimento aproximam-se bastante da curva que analisamos no *Gráfico 19*. O maior destaque é a destinação de recursos para as Ciências da Engenharia e Tecnologias, esta área aparece, de 2003 a 2014, com hegemonia absoluta sobre as demais – em 2014, por exemplo, chegou a acumular pouco mais de 37% do total de recursos deste ano.

Em sequência, as demais áreas aparecem da seguinte forma: Ciências Médicas e da Saúde é a área que, nestes onze anos, aparece como a segunda no quesito financiamento e, em 2014, chegou a somar 18% do total de recursos da FCT; em seguida temos a única modificação neste período, as Ciências Sociais ultrapassam as Ciências Exatas em 2011 e chegam a 2014 com 13% do total de recursos, enquanto as Ciências Exatas acumularam 11% do total; as Ciências Naturais e as Humanidades traçam linhas bastante semelhantes e chegam a 2014 com valores tão próximos que somente se diferenciam nas casas decimais; e, por fim, as Ciências Agrárias aparecem sempre aquém de todas as outras áreas de 2003 a 2014 (FCT, 2015).

Afonso (2015) chama atenção para a subalternização das Ciências Humanas e Sociais no contexto português e, ao historicizar esta problemática, nos auxilia a compreender os panoramas de época:

No que diz respeito a Portugal, por exemplo, as ciências sociais e humanas tiveram um grande impulso e uma significativa demanda ao nível da educação superior, para os quais muito contribuiu a legitimidade conquistada face a outras ciências na sequência da transição do regime autoritário para a

democracia. Porém, na conjuntura atual, marcada pela radicalização de agendas neoliberais e neoconservadoras, as decisões de política pública são fortemente adversas à continuidade do apoio às ciências sociais e humanas e, em particular, às ciências da educação (sobretudo as que adotam perspectivas mais reflexivas e problematizadoras) (Afonso, 2015, p. 282).

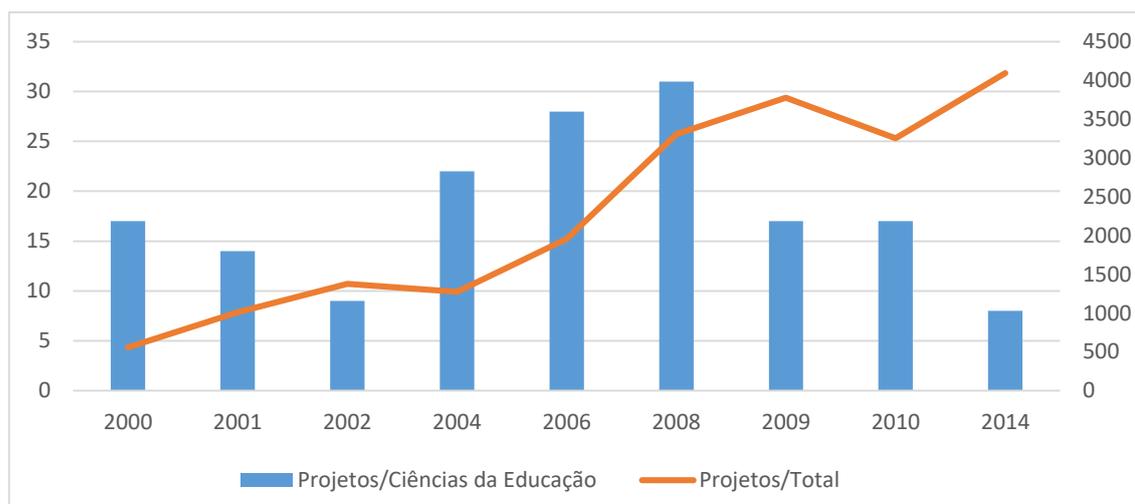
Para este autor, as avaliações e o financiamento das áreas do conhecimento em Portugal têm sido pautados na potencialidade lucrativa, no sentido econômico, da produção de conhecimento, o que acaba por gerar uma desvalorização e até uma secundarização de determinadas áreas (Afonso, 2015). Sendo mais específico e tomando as Ciências da Educação à análise, António Nóvoa (2015), ao tratar da última avaliação das UID e de seu resultado no que tange ao financiamento por parte da FCT, coloca em xeque o processo avaliativo em questão, em suas palavras:

Recentemente, vi, ouvi e li as notícias sobre a avaliação do sistema científico português, conduzido através de um acordo entre a Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal) e a European Science Foundation. O acordo previa que apenas metade dos centros de pesquisa deveria ter financiamento. No caso da pesquisa em educação, mais de 70% dos centros foram eliminados logo na primeira fase. A avaliação foi conduzida da pior maneira possível, por avaliadores estrangeiros, através de métricas absurdas, sem um conhecimento mínimo da realidade do país, sem uma visita aos centros, sem qualquer discussão com os pesquisadores... A questão é: Por que é que aceitamos participar nesses painéis, usando métodos e cumprindo orientações políticas desse tipo? Por que é que aceitamos colaborar na erosão do nosso próprio campo científico? Por que é que aceitamos o inaceitável? Por quê? (Nóvoa, 2015, p. 266).

Como vimos no tópico relativo às UID, a área das Ciências da Educação tem sido avaliada majoritariamente nas piores categorias e isso implica um decréscimo de financiamento da investigação da área. A queda no financiamento, porém, não é restrita a esta área do conhecimento e pode até ser apontada como uma tendência geral. Contudo, há que se destacar que, no caso das Ciências da Educação, a relação entre financiamento e avaliação das UID é marcada pelas classificações baixas que vêm sendo atribuídas às unidades que compõem este domínio.

Neste caso específico, trabalharemos com o financiamento da FCT relacionado ao número de projetos dos pesquisadores financiados ao longo dos últimos anos. Observemos, pois, o cenário mais recente:

Gráfico 20 – Projetos financiados pela FCT no âmbito das Ciências da Educação/2000-2014



Fonte: A autora (2017) com base nos dados da FCT (2015).

Além do decréscimo de financiamento em função da avaliação negativa das UID que compõem o espaço acadêmico específico das Ciências da Educação, a queda no número de projetos financiados pela FCT neste domínio, como revela o *Gráfico 20*, é sintomática dos desafios atuais que os pesquisadores vêm enfrentando no sentido de dar continuidade às suas atividades de pesquisa. Se o financiamento é crucial para o desenvolvimento, a afirmação da autonomia e a reprodução e consolidação de uma área do conhecimento, evidente se torna a emergência do debate em torno das problemáticas que advêm do recente recuo de investimentos públicos em determinadas áreas.

A lógica do financiamento baseado no desempenho dos pesquisadores (seja pelos indicadores bibliométricos, seja pelas UID ou pelos laboratórios, ou ainda pelos projetos que concorrem aos editais) acaba por atribuir fundos de acordo com uma hierarquização de circuito fechado, na qual aqueles com melhores desempenhos recebem maior financiamento. O resultado é bastante óbvio: a reprodução de resultados iguais ano após ano, pois os que recebem mais recursos possuem, em teoria, mais chances de serem considerados, na próxima avaliação, mais aptos a receber mais recursos. Pereira (2004) assevera ainda que o modelo tradicional de financiamento, que tinha por base a autonomia da ciência¹⁵³, vem sendo substituído por novos modelos que deslocaram a ênfase para os processos de prestação de contas e que funcionam com base em uma co-responsabilização entre Estado e investigadores.

¹⁵³ A autora argumenta que esta autonomia da ciência estava ligada a um maior controle dos pesquisadores sobre suas próprias atividades e sobre o modelo de organização de seu trabalho. Tratam-se, pois, de normas e mecanismos de responsabilização e validação do conhecimento internos, ou seja, definidos e utilizados pela comunidade científica.

Os esforços de institucionalização das Ciências da Educação em Portugal no contexto do jogo acadêmico, passam pelos cursos de mestrado e doutoramento, pelos espaços de pesquisa, produção e divulgação do conhecimento especializado e também pelo financiamento da prática investigativa realizada neste espaço. Com suas questões internas e com estas mesmas questões inseridas em um quadro mais amplo de contradições que formam o campo acadêmico português, é possível observar como a trajetória institucional das Ciências da Educação tem se colocado diante dos desafios que tem enfrentado nos seus processos de diferenciação e consolidação.

Capítulo V

Corpos socializados: dimensão dos agentes no caso português

“O espaço universitário é real não apenas pela sua estrutura objetiva, mas também porque esta se vê incorporada nas disposições dos agentes” (Catani, 2011, p. 199).

No estudo dos processos de constituição e consolidação do espaço académico específico das Ciências da Educação em Portugal, os agentes completam o ciclo de análise que empreendemos até o momento e conferem complementaridade aos aspectos históricos e institucionais. A articulação entre estas três frentes é que confere sentido às dinâmicas sociais que permitiram o desenvolvimento deste espaço da forma como o vemos. Deste modo, objetivar os agentes que fazem parte deste espaço é um modo de complementar o olhar lançado até o momento para o nosso objeto de investigação.

As palavras de Catani, que abrem este último capítulo, incidem exatamente sobre esta articulação. Tendo em consideração o objetivo desta parte da tese, que consiste em vislumbrar os processos de constituição e consolidação do espaço social estudado por meio de seus agentes, os professores/pesquisadores e os doutorandos da área das Ciências da Educação constituem os grupos de sujeitos aos quais nos dedicamos a partir de agora. Se evidenciamos, desde o início desta tese, que o nosso trabalho com a noção de campo foi realizado a partir do entendimento desta noção como um constructo, o mesmo vale para os agentes que compõem o espaço social que estamos a estudar.

Os intelectuais, professores, pesquisadores e os estudantes, quando tomados à análise por meio da perspectiva bourdieusiana que aqui nos auxilia a enfrentar a íntima relação entre campo e agente, são produtos e produtores, são construídos socialmente ao passo que (re)constróem o espaço. Desse modo, falar de *habitus* é ratificar que o individual – e até mesmo o pessoal e o subjetivo – é social, é coletivo (Bourdieu & Wacquant, 1992). Se o individual é, pois, atravessado pelo espaço social que o comporta, esta mirada nos possibilita compreender que este mesmo indivíduo pode compreender e agir sobre o espaço social – ele engloba a sociedade tanto quanto ela o engloba (Dortier, 2002).

Quando falamos, então, em “corpos socializados” no título do capítulo estamos a nos referir aos processos sociais de incorporação pelos quais passam os professores/pesquisadores e os estudantes, nossos grupos-alvo neste momento, no jogo académico e no espaço das Ciências da Educação. As características objetivas deste espaço, que pudemos analisar em capítulos anteriores, ganham nova “roupagem”, posto que podem ser vislumbradas pelos

itinerários de seus agentes. As experiências dos sujeitos da investigação oferecem elementos cruciais para a reconstrução de panoramas de época de desenvolvimento das Ciências da Educação em Portugal e, concomitantemente, para o entendimento dos caminhos que possibilitaram encontros de duas ordens: primeiro, da ordem dos próprios agentes, ou seja, diferentes sujeitos, oriundos de diferentes classes, lugares e áreas do conhecimento [aqui já no âmbito acadêmico] aproximam-se socialmente no espaço acadêmico específico das Ciências da Educação; segundo, da ordem dos agentes com relação ao campo, o que nos autoriza a pensar na correspondência entre o grau de desenvolvimento do espaço em questão e as trajetórias e os capitais acumulados pelos agentes.

5.1 Novos produtores e consumidores para um novo espaço

Do ponto de vista histórico, o processo de autonomização das Ciências da Educação em Portugal, do qual resultou sua constituição em espaço acadêmico específico, esteve intimamente relacionado à formação de professores (Campos, 1993). As condições sociais de construção deste espaço, incluindo esta faceta da formação docente, naturalmente estão inscritas nas especificidades do desenvolvimento do ensino superior e das comunidades acadêmicas que formam o campo científico português.

As recentes transformações na estrutura universitária do país criaram as possibilidades de fortalecimento da ciência. Um dos elementos desencadeados por tal fortalecimento diz respeito à “comunidade acadêmica” portuguesa. Mesmo entendendo as limitações deste conceito para nos referirmos a um grupo bastante heterogêneo e nem sempre coeso e harmônico (Bourdieu, 2008; Hey, 2008; Souza, 2010)¹⁵⁴, faz-se mister compreender a correlação entre a constituição e consolidação dos espaços acadêmicos específicos e o revigoramento dos agentes que os compõem. Por revigoramento estamos a falar do estabelecimento de grupos de agentes (professores/pesquisadores, todo o corpo técnico e administrativo, além de estudantes e outros consumidores para além do campo acadêmico) e da consequente reprodução dos quadros, condição necessária para a continuação do espaço social.

No caso das Ciências da Educação, o recrutamento e a formação de novos produtores e consumidores são processos que somente foram possíveis a partir da autonomização deste

¹⁵⁴ Segundo Ana Paula Hey (2008), este termo acaba por mistificar o ambiente acadêmico e encobrir as lutas que nele são travadas.

espaço, ou seja de seu mercado de produção de bens materiais e simbólicos. Com relação ao período anterior ao 25 de abril de 1974, Rui Grácio (1991) esclarece que não existia um movimento consistente de investigação e reflexão nesta área, o que nos faz entender que o isolamento de investigações educacionais precisou ser superado com os esforços de agrupamento – os quais somente tiveram chance de se concretizar, no caso das Ciências da Educação, com o fim da ditadura.

Neste sentido, os termos “novos produtores” e “novos consumidores” ganham sentido na materialidade dos fatos. Eles demarcam, na verdade, um ponto situacional do caso português: a impossibilidade de falar em um espaço próprio das Ciências da Educação antes dos processos sociais que levaram à sua autonomização. Dessarte, estes termos não desconsideram os professores, pesquisadores, estudantes e demais pessoas interessadas e que desenvolveram algum tipo de investigação ligada à Educação antes da autonomização em questão. É importante esclarecer, pois, que o caráter de novidade é aqui invocado para dar conta da dinâmica de inauguração de um espaço específico a partir da organização dos agentes e instituições em torno das Ciências da Educação – isso foi o que possibilitou que estes novos produtores e consumidores pudessem direcionar seus esforços para a consolidação e reprodução do espaço.

A história institucional, portanto, não pode ser objetivada de modo a apartar os agentes que estiveram a frente dos processos de constituição e posterior consolidação do espaço das Ciências da Educação no cenário português. O esforço analítico, neste caso, consiste em aliar a estruturação deste espaço ao delineamento das próprias trajetórias de vida e especialmente formativas dos agentes envolvidos. Nas palavras de Hey (2008, p. 53-54): “os pesquisadores criam seu espaço de produção acadêmica, ao mesmo tempo em que este os determina”. Estes *homo academicus* são, pois, frutos das transformações decorrentes das batalhas que se estabeleceram no campo acadêmico português (Hey, 2008).

Esta correlação entre campo e agente nos permite enveredar pelo cruzamento das trajetórias formativas dos professores/pesquisadores e dos estudantes de doutoramento com o caminho de desenvolvimento que as Ciências da Educação vêm desenhando ao longo dos anos em Portugal. Os diferentes percursos vivenciados por estes agentes são reveladores da gama variada e heterogênea de experiências singulares de socialização (Setton, 2002), as quais dialogam com o espaço das Ciências da Educação e acabam por modificá-lo no sentido da sua composição, da legitimidade dos capitais que ali operam, do próprio jogo acadêmico.

Ao levarmos em consideração a diversidade que marca as Ciências da Educação, seja pelas disciplinas que aqui dialogam, seja pelos sujeitos que a compõem, seja ainda pelos

diferentes objetos, metodologias e teorias que coexistem em seu espaço, evidente se torna a heterogeneidade de itinerários formativos que os seus próprios agentes realizaram. Há que se destacar, pois, que a análise que empreendemos resgata esta heterogeneidade nos casos dos professores/pesquisadores e dos estudantes de doutoramento, que compõem os sujeitos da nossa investigação – afinal, esta diversidade acabou por ser condensada no interior do espaço em questão.

5.2 Os investigadores

Todo o processo de desenvolvimento do espaço académico específico das Ciências da Educação em Portugal ganha um sentido ampliado quando entende-se que estamos a falar de uma relação íntima entre a estrutura, as instituições e os agentes. Pelas posições privilegiadas que os professores/pesquisadores ocuparam e ocupam neste processo torna-se indispensável uma análise destes agentes.

Desse modo, o estudo da morfologia dos investigadores portugueses que atuam nas Ciências da Educação nos permite compreender que eles representam as instituições e associações nas quais atuaram e atuam em suas trajetórias formativas e nas suas atuações profissionais (Hey, 2008). Isto significa que, ao nos dedicarmos à análise dos agentes, estamos também falando de toda a estrutura que funciona como cenário para os seus percursos.

A noção de habitus, que acaba por mediar a relação entre agente e campo, é crucial para lembrar que

(...) os agentes têm uma história, que são o produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias de juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais” (Bourdieu & Chartier 2012, p. 58).

Noções importantes para este capítulo emergem desta passagem, nomeadamente: a relação entre a história individual e a história coletiva; as disposições como produtos da incorporação que ocorre por meio da educação no sentido lato. Por que da importância destas noções? A primeira delas nos permite compreender que o espaço académico específico das Ciências da Educação existe de duas maneiras: a) na objetividade, ou seja, sob a forma de

estruturas e mecanismos sociais e b) em estado individual, incorporado, por meio do indivíduo biológico socializado (Bourdieu, 1996a; Bourdieu & Chartier, 2012).

Sabendo que estas maneiras são interdependentes, é possível afirmar com Bourdieu (1996b, p. 36) que “o corpo está no mundo social mas o mundo social está no corpo”. A incorporação do social interessa-nos sobremaneira no caso dos professores/pesquisadores em Ciências da Educação porque estamos a falar de agentes cuja aprendizagem das lógicas do campo acadêmico português os permitiu ocupar posições importantes na estrutura do espaço específico da Educação. Isto significa que estes sujeitos constituem um grupo com um grau elevado de adesão ao jogo científico que se dá nas fronteiras deste espaço social.

Além disso, o exercício de objetivação das trajetórias e concepções dos investigadores portugueses ratifica uma questão fundamental: a construção social do *homo academicus*. As muitas correntes que se ocuparam e se ocupam da categoria intelectual¹⁵⁵ pecam, muitas vezes, por caírem na tentativa de propor uma tipificação no sentido do devir. Em outras palavras, preocupados majoritariamente com o exercício de dizer o que deveriam vir a ser os sujeitos intelectuais, o exercício de compreender o que de fato são os intelectuais foi negligenciado. O trabalho que fizemos, no entanto, toma as trajetórias formativas dos investigadores em Ciências da Educação como um dos elementos explicativos para a construção deste agente social, bem como para a própria história do espaço acadêmico específico em questão.

Do ponto de vista operacional, os próximos tópicos ocupam-se das trajetórias formativas dos professores/pesquisadores que fazem parte dos programas de mestrado e doutoramento na área das Ciências da Educação no território português. Para tal, a relação entre o todo (o universo destes sujeitos) e a parte (os nossos entrevistados) serve de base para as análises empreendidas. Para além disso, há que se destacar a perspectiva relacional que guiou nosso olhar para estas trajetórias, uma vez que elas não são entendidas em si mesmas, como em um circuito fechado, ao contrário, elas são apreendidas como expressões do diverso e complexo grupo de agentes que coexiste no espaço acadêmico específico das Ciências da Educação.

5.2.1 Trajetórias individuais inscritas umas nas outras e no campo

“O homem é o universal singular” (Ferrarotti, 1988, p. 26). E, a partir da superação do paradoxo epistemológico que desliga o indivíduo da sociedade, as histórias individuais podem

¹⁵⁵ Tratamos de apresentar brevemente algumas destas correntes no capítulo 3 desta tese.

ser tomadas como expressões situadas sócio e historicamente daquilo que chamamos de universal social. Nóvoa (1992) demonstra como esta noção foi particularmente importante para as Ciências da Educação no sentido de possibilitar o desenvolvimento de estudos de cunho biográfico em torno das histórias de vida de professores. Ratificamos, neste sentido, sua importância e a estendemos ao universo do ensino superior e, mais especificamente, ao cenário das relações científicas e da construção e do desenvolvimento do campo acadêmico.

No caso específico das Ciências da Educação em Portugal, nosso foco neste capítulo, as trajetórias dos pesquisadores que compõem este espaço acadêmico acabam por falar, de forma concomitante, acerca das particularidades de cada biografia e das questões mais amplas que envolvem o desenvolvimento deste espaço social. Foram contabilizados 558¹⁵⁶ docentes/pesquisadores nos cursos de mestrado e doutoramento da área das Ciências da Educação em todo o território português. Este número é utilizado aqui para uma breve caracterização do universo destes agentes, a qual foi possível graças à consulta aos currículos¹⁵⁷ destes professores. O nosso exercício analítico é pautado, pois, por um movimento relacional entre as características destes 558 sujeitos e o trabalho com as entrevistas realizadas com 10 destes professores.

No caso português foi possível verificar que a presença feminina predomina no cenário dos docentes/pesquisadores dos cursos de mestrado e doutoramento no âmbito das Ciências da Educação, em números a distância entre homens e mulheres traduz-se da seguinte forma: dos 558 pesquisadores, 62% são mulheres (o que equivale a 344 sujeitos) e os demais 38% são homens (o que corresponde a 214 pesquisadores em números absolutos).

Se levarmos em consideração o quadro mais geral dos docentes do ensino superior português, evidente se torna o quão específica esta proporção é. Os dados da DGEEC (2016c) evidenciam a evolução quantitativa das mulheres na carreira docente no âmbito do ensino superior nas últimas décadas, no entanto, os homens predominam, tanto no subsistema público,

¹⁵⁶ Este dado necessita de uma explicitação mais detida, posto que o levantamento dos nomes dos professores/pesquisadores no caso português constituiu uma árdua tarefa. Isso porque há, na verdade, uma heterogeneidade no que tange às formas de apresentação dos cursos nas respectivas páginas eletrônicas das instituições de ensino superior, a listagem do corpo docente de cada curso nem sempre é apresentada nestas páginas. Além disso, evidenciou-se uma certa volatilidade no corpo docente de alguns cursos, em especial naqueles que contam com professores colaboradores. Neste sentido, do ponto de vista da busca, foi necessário esquadrihar estas páginas eletrônicas, os planos de estudos dos cursos e as listagens gerais do corpo docente de algumas instituições no sentido de mapear os sujeitos que fazem parte dos mestrados e doutoramentos que nos interessam, em Ciências da Educação. E, do ponto de vista analítico, há que se tomar o universo de 558 docentes/pesquisadores como uma espécie de retrato que, ao ilustrar as questões relevantes para a nossa discussão, é efêmero e demarca um espaço/tempo específico.

¹⁵⁷ Duas frentes de buscas foram empreendidas no caso dos currículos, a saber: a) por meio da Plataforma De Góis (<http://www.degois.pt/globalindex.jsp>) do MEC/FCT; e b) por meio dos currículos pessoais disponibilizados nas próprias páginas dos cursos de mestrado e doutoramento pesquisados.

quanto no privado. No levantamento da DGEEC relativo a 2015/2016, por exemplo, os homens somam 55,5% dos docentes contra 44,5% da presença feminina. Estamos, pois, a falar de 11 pontos percentuais e, aprofundando estes dados, estamos também a falar do seguinte cenário: a) os homens predominam nos cargos mais prestigiosos na docência no ensino superior português; b) dentre os professores catedráticos, 78% são homens; c) nas universidades públicas o número de homens que são catedráticos chega a ser 3,4 vezes superior ao número de mulheres com o mesmo estatuto; d) nas instituições privadas os catedráticos do sexo masculino representam 4 vezes o número de mulheres catedráticas; e) as mulheres, por sua vez, predominam nas categorias mais precarizadas (DGEEC, 2016c).

Mais uma vez, como no caso brasileiro, pensar a presença feminina no contexto do ensino superior não pode se limitar puramente aos números, pois estes mesmos números guardam processos de diferenciações, inclusive de gênero, cruciais para a estruturação deste espaço (Schiebinger, 2008). A realidade portuguesa vem sendo problematizada por diferentes autores (tais como: Amâncio & Ávila, 1995; Perista, 2010; Delicado & Alves, 2013; Araújo & Fontes, 2013), os quais nos permitem compreender as diferenças entre os sexos no universo acadêmico deste país como uma construção histórica. São exatamente os trabalhos destes autores que revelam que Portugal apresenta uma estrutura de carreiras fortemente masculinizada, na qual os homens ocupam os níveis mais elevados, bem como os cargos de direção dos centros e ainda as posições de coordenação no que tange à política científica nacional.

Por isso, e aqui retomando nosso objeto de estudo, a predominância de mulheres no espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal só pode ser compreendida dentro da própria circunscrição deste espaço. A relação entre as políticas de formação de professores e a organização e desenvolvimento das Ciências da Educação neste país (Campos, 1993) provavelmente constitui uma pista significativa para se estudar a hegemonia das mulheres no quadro de docentes dos seus cursos de mestrado e doutoramento.

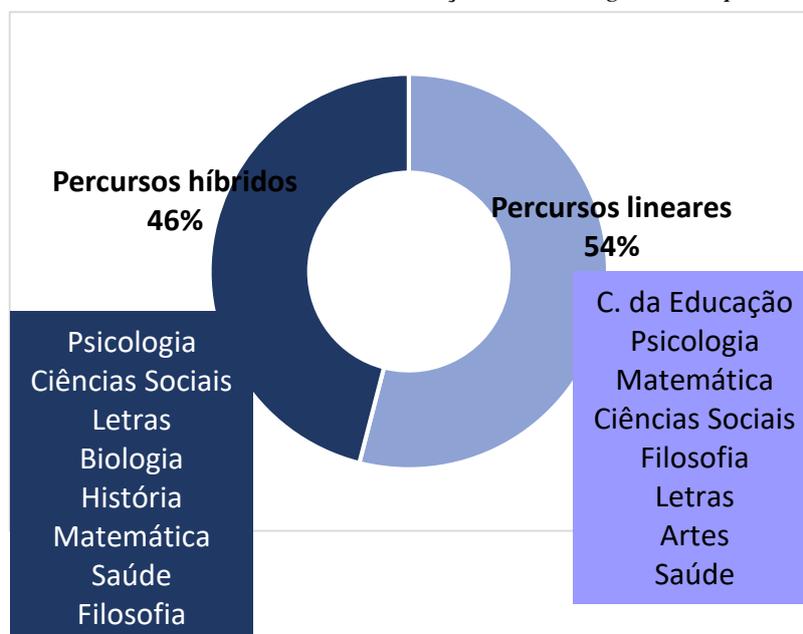
No que tange às trajetórias dos 558 docentes/pesquisadores, foi possível trabalhar com os percursos formativos destes sujeitos a partir das informações retiradas de seus currículos¹⁵⁸. O mapeamento que elaboramos, portanto, vai de encontro à ideia da correlação entre as histórias

¹⁵⁸ Faz-se necessário apontar uma dificuldade que nos acompanhou nas consultas aos currículos dos docentes/pesquisadores de Portugal: as diferenças nos conteúdos dos currículos. Como os currículos foram conseguidos por meio de distintos veículos, as informações naturalmente eram diversas, sem uniformidade. Portanto, o nosso mapeamento se concentrou naquilo que era possível aproximar no conjunto dos 558 currículos: a formação nos níveis licenciatura, mestrado e doutoramento.

individuais e a história da construção e consolidação do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal.

As variáveis observadas nos percursos formativos em questão advêm das experiências de formação em níveis de licenciatura, mestrado e doutoramento. Exatamente como no caso brasileiro, utilizaremos os termos “formação linear” e “formação híbrida ou interdisciplinar” (Oliveira & Silva, 2014, 2016) para tratar dos trânsitos entre áreas do conhecimento realizados pelos professores/pesquisadores. Por meio do *Gráfico 21*, abaixo, é possível visualizar o entrecruzamento que as próprias trajetórias de formação destes sujeitos trazem para o espaço acadêmico específico das Ciências da Educação:

Gráfico 21 – Percursos formativos dos docentes/investigadores dos cursos de mestrado e doutoramento em Ciências da Educação em Portugal/Principais domínios



Fonte: A autora (2017).

O *Gráfico 21* condensa um debate que vem atravessando décadas na história das Ciências da Educação, a saber: o diálogo com outras disciplinas e áreas do conhecimento em seu interior. Isto significa que por meio das histórias individuais de seus investigadores é possível observar questões mais globais acerca da constituição do próprio espaço acadêmico em questão. A diferença entre o que chamamos aqui de percursos lineares (desenvolvidos por 302 sujeitos) e híbridos (desenvolvidos por 256 sujeitos) é de oito pontos percentuais e a forte presença das Ciências da Educação em ambos tipos de percursos é aqui um elemento de ligação.

No caso dos percursos lineares isto se configura da seguinte maneira: dos 302 investigadores que realizaram licenciatura, mestrado e doutoramento em uma mesma área do conhecimento, 38% (116 sujeitos) o fizeram em cursos no âmbito das Ciências da Educação. De outro lado, nos percursos híbridos, ao isolarmos as Ciências da Educação como uma variável de realce, foi possível observar que: 81% dos pesquisadores (ou 208) com percurso do tipo híbrido realizaram, em algum momento de suas trajetórias formativas, curso(s) no domínio das Ciências da Educação. Ainda no caso da presença da área da Educação nos percursos híbridos é possível deslindar também que: 94 sujeitos realizaram mestrado e doutoramento neste domínio, o que implica dizer que tais pesquisadores iniciaram suas vidas acadêmicas em outros domínios e posteriormente migraram para as Ciências da Educação; enquanto os demais 114 pesquisadores realizaram somente um curso nesta área, seja na licenciatura ou no mestrado ou no doutoramento.

Isto significa que, no conjunto dos 558 investigadores, e aqui estamos a unir percursos lineares e híbridos, 324 (ou 58%) possuem uma relação de formação acadêmica com as Ciências da Educação. Para além dos números, isto exprime os diferentes momentos em que estes sujeitos escolheram o espaço acadêmico específico das Ciências da Educação como lugar para sua formação acadêmica. Neste sentido, duas questões estão imbricadas neste processo, nomeadamente: a inclinação pessoal dos sujeitos pela área, posto que em algum momento de suas vidas os sujeitos em questão optaram por fazerem parte deste espaço; e o poder de atração das Ciências da Educação no contexto português, o qual somente pode ser entendido em uma relação mútua entre esta área e as demais áreas do conhecimento que representam carreiras, futuros profissionais e prestígio completamente distintos entre si e correlacionados entre si em função da hierarquia construída em torno delas.

A Psicologia merece de igual forma um destaque no cenário português. Pois, tanto nos percursos lineares, quanto nos percursos híbridos, esta área do conhecimento aparece com alto percentual – um total de 25% se somarmos os dois tipos de percursos, o que representa 138 investigadores que realizaram alguma de suas etapas formativas no âmbito da Psicologia. Este dado nos indica que as relações entre as Ciências da Educação e a Psicologia, apontadas por Estrela (1999) como uma das bases do processo de institucionalização das Ciências da Educação nas universidades portuguesas, vêm atravessando décadas e se consolidando como um importante lócus de desenvolvimento de ambas áreas do conhecimento.

Os trânsitos que os sujeitos realizaram durante sua formação acadêmica trazem para a nossa discussão um lugar privilegiado para pensarmos os diálogos que as Ciências da Educação

vêm historicamente estabelecendo com muitas outras áreas do conhecimento. Neste sentido, olhar para as áreas elencadas no *Gráfico 21* não significa unicamente conhecer os caminhos traçados pelos investigadores em questão, é um exercício que nos permite igualmente observar os movimentos de mutuação que os diálogos entre áreas do saber proporcionam. Azevedo, Gonçalves e Alves (2013) chamam atenção para as Ciências da Educação como um “campo complexo e de referências cruzadas¹⁵⁹”, a objetivação dos percursos de seus investigadores nos permite compreender estes cruzamentos por meio das experiências formativas destes sujeitos.

A confluência de distintas áreas do conhecimento em um mesmo espaço acadêmico específico acaba por acarretar a multi-referencialidade epistêmica, teórica, metodológica, etc., de um lado, e processos de interiorização de disposições completamente heterogêneos, de outro. As experiências pelas quais os professores/pesquisadores que hoje fazem parte dos mestrados e doutoramentos da área das Ciências da Educação em Portugal passaram em seus processos de formação os permitiram experienciar diferentes lógicas em função de seus fluxos por diferentes espaços acadêmicos específicos. A complexidade de tipificar um *habitus* próprio das Ciências da Educação encontra explicação nesta convergência de diferentes lógicas, regras, legitimidades que vêm de outras áreas do conhecimento que encontram “abrigo” no espaço acadêmico em questão. O que Setton (2002) denomina de *habitus híbrido* nos auxilia a compreender este fenômeno de abertura a outros campos que marca a história e o desenvolvimento das Ciências da Educação em Portugal e em outros países¹⁶⁰.

Ainda nesta chave de debate sobre a heterogeneidade de disposições que marcam as trajetórias dos agentes que compõem o espaço acadêmico específico das Ciências da Educação, faz-se importante enveredar pela questão dos trânsitos institucionais. No universo de 558 docentes/investigadores: a) 68% deles (ou 378 indivíduos) realizaram algum tipo de mobilidade institucional em seus percursos de formação – nosso parâmetro é da licenciatura ao doutoramento –; b) no âmbito deste grupo que realizou mobilidade institucional, a maior parte o fez em instituições nacionais (tratam-se de 269 investigadores, mais de 70% deste grupo),

¹⁵⁹ Tradução nossa, no original lê-se “(...) a complex and cross-referenced field” (Azevedo, Gonçalves e Alves, 2013, p. 38).

¹⁶⁰ Vejamos, pois, como complemento ao *Gráfico 21* e a esta discussão em torno da incorporação de disposições de outras áreas do saber, a listagem dos domínios que aparecem nos percursos lineares e híbridos dos 558 investigadores aqui analisados. No caso dos percursos lineares temos, após as Ciências da Educação e em sequência da frequência com que aparecem: Psicologia, Matemática, Ciências Sociais, Filosofia, Artes, Saúde, Ciências do desporto, Física, Engenharias (química, eletrônica e da informática), História, Direito, Arquitetura, Comunicação, Geografia e Informática. Já nos percursos híbridos, temos: Psicologia, Ciências Sociais, Letras, Biologia, História, Matemática, Saúde, Filosofia, Saúde, Ciências do desporto, Comunicação, Artes, Física, Gestão, Economia, Engenharias (industrial, química, do ambiente e mecânica), Geografia, Informática, Arquitetura, Direito, Relações internacionais e Documentação.

enquanto 109 sujeitos (os demais 30% deste grupo) o fez encaminhando-se para instituições de ensino superior fora de Portugal; c) no caso da internacionalização na formação é no doutoramento que este tipo de mobilidade ocorre com maior frequência e, ao mapearmos os países indicados nos currículos analisados, temos, em ordem de frequência, Espanha (37%), França (16%), Inglaterra (13,5%), Estados Unidos (13,5%), Brasil (5%), Alemanha (3%) e Suíça (2%), Holanda (2%), Bélgica (2%), Escócia (2%), Canadá (2%) e Outros (2%)¹⁶¹; d) os demais 32% que não realizaram nenhum trânsito institucional durante a formação acadêmica permaneceram em uma mesma instituição da licenciatura ao doutoramento¹⁶².

Todos estes elementos – que são relacionados aos itinerários formativos realizados pelos professores/investigadores que compõem o espaço acadêmico das Ciências da Educação em Portugal – concorrem na construção social destes sujeitos enquanto ocupantes de uma posição dentro deste espaço. A incorporação de disposições, os hábitos, o *ethos*, as inclinações, os “pendores” que foram contraídos ao longo das experiências sociais repetidas (Lahire, 2002), no caso destes agentes, para além das influências exercidas pelos ambientes familiar, escolar, dos grupos de amigos, etc., recebeu uma multiplicidade de influências por meio dos cruzamentos no âmbito da experiência acadêmica.

Diferentes cursos, em diferentes áreas do conhecimento, diferentes momentos de encontro com a área das Ciências da Educação, experiências em universidades nacionais e internacionais com culturas institucionais diversas são alguns exemplos da heterogeneidade que marca os caminhos formativos destes agentes. E, por consequência, acabam também por marcar o próprio espaço acadêmico das Ciências da Educação, posto que é neste espaço que toda esta diversidade coexiste e é preponderante na questão posicional dos agentes: as “camadas” resultantes destas experiências individuais (Elias, 1994) desembocam no espaço social em questão.

Do ponto de vista analítico, a breve caracterização dos 558 professores/pesquisadores que fazem parte dos mestrados e doutoramentos portugueses na área das Ciências da Educação serve de antessala para a mirada mais aprofundada em torno dos nossos 10 entrevistados. A relação entre o universo destes agentes e o grupo dos nossos entrevistados é aqui estabelecida com base em um tipo de correspondência entre o *todo* e a *parte*, na qual o exame mais detido dos casos individuais dos nossos entrevistados permite alcançar elementos importantes acerca do campo das Ciências da Educação em geral.

¹⁶¹ Na categoria “Outros” temos: México, Austrália e Suécia.

¹⁶² No caso português a Universidade de Lisboa e a Universidade do Minho merecem destaque neste quesito.

Três mulheres e sete homens constituem o grupo de professores/investigadores que entrevistamos no contexto português. Nove deles pertencem a universidades públicas e um pertence a uma instituição privada de ensino superior, sendo um entrevistado da Universidade do Minho (UM), cinco da Universidade de Lisboa (UL) – temos uma professora catedrática jubilada no caso da UL – e mais quatro entrevistados da Universidade Nova de Lisboa (UNL). As entrevistas realizadas com estes sujeitos tiveram como base uma conversa acerca da formação académica de cada um deles, bem como o trabalho desenvolvido no âmbito das Ciências da Educação e a própria apreciação pessoal destes professores investigadores sobre a área em questão¹⁶³. No que tange às experiências formativas, a entrevista buscou atingir a narração mais pessoalizada com vistas à reconstrução das motivações, das escolhas, mas também do momento histórico e do grau de institucionalização e desenvolvimento das Ciências da Educação que pode ser avistado nas trajetórias individuais.

Já vimos anteriormente que as influências de muitas áreas do conhecimento se fazem presentes no espaço académico específico das Ciências da Educação também por meio das próprias trajetórias de formação de seus agentes, os dados dos 558 pesquisadores acabam por ratificar esta questão. No que tange aos nossos entrevistados também vemos manifestada esta diversidade de influências: a) quatro sujeitos apresentam trajetórias lineares, sendo duas realizadas estritamente no campo das Ciências da Educação, uma no campo da História e uma no campo da Psicologia; b) os seis demais apresentam percursos híbridos, nos quais as Ciências da Educação aparece em cinco itinerários; c) no caso dos percursos híbridos nós temos, em sequência, Economia, Sociologia, Matemática, História e Biologia.

Sob o ponto de vista da influência exercida pelas culturas institucionais e pelo lugar que as Ciências da Educação ocupam em diferentes universidades e em diferentes países em função de sua história (Gonçalves, Azevedo & Alves, 2013), os trânsitos realizados pelos nossos entrevistados durante o período de formação académica também constituem uma variável importante para o nosso debate. Somente um de nossos entrevistados permaneceu na mesma instituição desde a licenciatura até o doutoramento – o mais curioso neste caso é que este sujeito se tornou docente desta mesma instituição anos mais tarde; cinco entrevistados realizaram mobilidade entre instituições portuguesas durante suas trajetórias; enquanto quatro sujeitos deslocaram-se para fora do país para realizar algum período de formação, os países neste caso são Brasil, Suíça, Espanha e França.

¹⁶³ Como utilizamos o mesmo roteiro de entrevista para Brasil e Portugal, o documento pode ser consultado no Apêndice 1.

Os porquês e as motivações que levaram nossos entrevistados a delinear seus percursos formativos com estes contornos ganham visibilidade a partir de seus próprios relatos. Quando falamos, em outros momentos desta tese, a respeito de uma construção social dos intelectuais estamos a tratar dos meandros que se colocam nas vidas destes sujeitos e que os permitiram, dentre tantos caminhos possíveis, escolher contar com uma estrutura de possibilidades que os direcionou para a vida acadêmica., mais especificamente para as Ciências da Educação no cenário português.

Quando Portnoi (2009) traz no título de um de seus artigos o questionamento “*To be or not to be an academic?*”, mesmo se reportando às especificidades do contexto sul-africano, levanta a importância de se considerar os fatores que influenciam a adesão à academia. Os fatores que ligam, portanto, nossos entrevistados ao espaço acadêmico específico das Ciências da Educação são múltiplos. Ocupar-nos-emos, a partir de agora com tais fatores e utilizaremos uma seleta de falas dos nossos entrevistados, a qual foi construída a partir do processo de transcrição destas entrevistas.

Neste caso, faz-se importante destacar que no caso português não fizemos uso da estratégia de posicionar os entrevistados na estrutura do espaço acadêmico das Ciências da Educação português. Esta tomada de decisão deveu-se ao tipo de informações disponíveis sobre os professores/investigadores neste país, como os seus currículos são diferentes uns dos outros há aqui certa dificuldade em aproximar e comparar os capitais acadêmicos de cada sujeito. Neste sentido, e também para ser fiel às informações disponíveis em cada caso, buscaremos situar os nossos entrevistados após cada excerto de fala com suas respectivas categorias profissionais e instituições a que pertencem.

O trabalho com o material resultante das transcrições das 10 entrevistas do caso português seguiu o mesmo processo de tratamento e categorização do caso brasileiro, por meio do uso do NVivo. Nossas três grandes categorias são: 1) trajetória formativa; 2) atuação acadêmica profissional; 3) percepção/apreciação da área. A primeira delas serve de base para finalizarmos o presente tópico de discussão, enquanto as demais ancorarão o próximo tópico.

São dois elementos – ou duas subcategorias – que se destacaram no âmbito da trajetória formativa dos nossos entrevistados, nomeadamente: a) o itinerário formativo e b) a escolha e a entrada na área das Ciências da Educação. As escolhas relacionadas às áreas de formação, bem como de seguir carreira acadêmica não falam somente acerca das vidas privadas destes sujeitos, elas comunicam, ao mesmo tempo, sobre uma estrutura mais ampla que abrigou as condições subjetivas e objetivas no sentido de permitir este destino social, de um lado, e sobre o

desenvolvimento desta área em si, de outro. As diferenças nas histórias e nas motivações que trouxeram nossos entrevistados – e também todo o conjunto de 558 investigadores – às suas posições no interior do espaço acadêmico das Ciências da Educação permitem hoje a materialização do seu jogo acadêmico.

Para além do mapeamento dos itinerários formativos, os relatos de nossos entrevistados são reveladores de panoramas de época, nosso exercício analítico consiste, pois, em compreender as relações entre os panoramas pessoais e o panorama de desenvolvimento das Ciências da Educação enquanto um espaço acadêmico cada vez mais autonomizado.

“Eu vim para a área da Educação a seguir à revolução de 1974. A revolução de 74 foi muito marcante, eu tinha 19 anos na altura e por uma coincidência, por um acaso, eu fui convidado para ser professor numa escola de magistério primário de Aveiro. Deparei-me com a formação de professores, gostei da área da Educação, depois fui fazer uma formação universitária à Genebra, depois à Paris e depois fui logo convidado para vir para aqui para a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, fiquei aqui como professor e fiz toda a minha vida aqui (Entrevistado 6, professor catedrático/Universidade de Lisboa).

“(…) eu tenho uma licenciatura em Ciências Histórico-Filosóficas na Universidade de Coimbra, tenho o curso de Ciências Pedagógicas da mesma universidade, que era um conjunto de disciplinas que eram obrigatórias para se poder fazer o estágio no ensino liceal. E, portanto, o ensino liceal nessa altura era extremamente fechado, por uma questão econômica. Portanto, havia um exame de entrada extremamente seletivo. Fiz o estágio, que eram 2 anos sem se ganhar dinheiro e ainda se pagavam propinas” (Entrevistada 4, professora catedrática jubilada/Universidade de Lisboa).

“O meu percurso formativo é de biólogo, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Eu fui para Biologia porque, bem, eu entrei no curso em 1976 durante a transição política de Portugal. Neste período provavelmente a quantidade de alunos que pretendeu inscrever-se no ensino superior em Portugal explodiu, eu queria ter ido para Medicina, mas em função desta procura mais alargada eu não fui aprovado por 16 centésimos (...) tinha ainda a questão que eu estava no limite da idade, naquele momento em Portugal nós tínhamos o serviço militar obrigatório e, por isso, se não apresentássemos o documento de que estávamos inscritos e com aproveitamento, a partir dos 18 anos éramos incorporados à tropa – e também por causa disso eu mantive-me em Biologia, que foi o que me levou à Educação” (Entrevistado 5, professor auxiliar/Universidade Nova de Lisboa).

“Eu vim para a área da Educação porque era uma área onde eu já tinha experiências desde muito jovem. Porque eu vivia no meio rural, em uma aldeia, e nessa aldeia nós trabalhávamos muito em intervenção na comunidade, eu com os meus colegas, com os meus amigos e com a população mais velha, enfim, com a população em geral. Era uma comunidade muito dinâmica em que alguns líderes mobilizavam muito as pessoas, e eu sempre estive muito envolvida nestas dinâmicas. Depois chegou uma altura, na minha adolescência, em que uma professora primária me convidou para desenvolver projetos com crianças da escola primária da aldeia e comecei a ficar encantada por aquele domínio. Além disso, mais tarde eu estive envolvida num curso para educação de adultos, eu percebi que gostava muito de ensinar os outros, então eu reforcei ainda mais esta ideia de enveredar pela área da Educação.” (Entrevistada 10, professora auxiliar/Universidade de Lisboa).

“Eu comecei pela Matemática. Na verdade, eu fiz uma formação naquilo que nós chamamos de ramo educacional, com a licenciatura em Ensino da Matemática – na prática era aquilo que tínhamos em Portugal como formação de professores para Matemática. Logo depois eu comecei a trabalhar no ensino superior, mas na verdade antes de começar a licenciatura eu já tinha experiência de ensino,

tinha trabalhado dois anos numa escola em Castelo Branco” (Entrevistado 8, professor auxiliar/Universidade Nova de Lisboa).

Os trechos acima exemplificam a diferenciação de percursos que as entrevistas revelam e demonstram ainda as relações entre os contextos sociais mais amplos e os caminhos que estes sujeitos trilharam até às Ciências da Educação. Experiências individuais, histórico e espacialmente situadas, encontram possibilidade de materialização de um destino social ligado ao universo acadêmico por um conjunto de variáveis dentre os quais o próprio desenvolvimento do ensino superior e das Ciências da Educação – já que é a área da qual estamos a tratar – ganha relevo.

Alguns de nossos entrevistados colocaram a questão da ditadura como um elemento crucial em suas trajetórias, seja para quem já estava em formação em pleno regime ditatorial, seja para aqueles que, em função da transição para a democracia e da consequente expansão da educação neste país, avistaram este grau de ensino como possibilidade em seus horizontes. Os modos como os exames de entrada em cada grau de ensino aconteciam em cada momento histórico; as aldeias e cidades onde cada um de nossos entrevistados moravam e suas oportunidades formativas; os papéis sociais de homens e mulheres no contexto português em cada panorama de época; a carreira docente e o ensino superior como possibilidade de emprego; todas estas questões constituem elementos que emergem das trajetórias dos entrevistados.

A partir das falas trazidas acima, e ainda com base no conjunto das entrevistas do caso português, é possível compreender o peso exercido pela expansão do ensino superior português a partir do final da ditadura (Alves, 2003; Jezine, Chaves & Cabrito, 2011) nas histórias de escolarização destes sujeitos. As transformações sociais, políticas e educacionais pelas quais Portugal passou neste processo reverberaram não somente nas condições objetivas da população portuguesa – que, naturalmente, viu suas possibilidades formativas ampliadas¹⁶⁴ –, mas também na construção de suas expectativas e planos de futuro. O lugar que o ensino superior passou a ocupar na sociedade portuguesa neste contexto de metamorfose e o desenvolvimento das instituições de ensino superior, bem como a autonomização de áreas do

¹⁶⁴ Cabrito (2004) chama atenção para uma condição paradoxal que Portugal viveu neste momento histórico com relação ao ensino superior e ao acesso dos jovens a este grau de ensino. “Perante a incapacidade do sistema educativo em responder à pressão da procura de ensino superior que o país conheceu após a Revolução Democrática de abril de 1974, tiveram continuidade diversas medidas que dificultavam a entrada na universidade dos jovens saídos do ensino secundário, por meio da fixação do número de vagas anual para cada curso e instituição” (Cabrito, 2004, p. 982). Além disso, e ainda com base neste autor, paralelo ao aumento da procura pelo acesso ao ensino superior, Portugal começou a experienciar uma privatização deste grau de ensino e a criação de universidades públicas dispersas pelo território nacional. Estas questões conduzem-nos a falar da institucionalização de um sistema desigual neste país.

conhecimento cada vez mais numerosas, contribuíram para o aumento da escolarização da sociedade portuguesa e, de modo particular, para a formação dos novos quadros de profissionais para as universidades – aqui situam-se nossos entrevistados e suas histórias de vida, nas quais podemos visualizar a construção de interesses pessoais no âmbito de uma carreira acadêmica nas Ciências da Educação ligados à conjuntura social.

No caso das Ciências da Educação em específico, como já vimos que sua autonomização no universo acadêmico português esteve diretamente ligada ao fim da ditadura, é possível entender como esta área se transformou em um espaço com capacidade de atrair os estudantes e os professores neste contexto. Portanto, não há aqui uma separação prática entre a constituição e o desenvolvimento do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação e as próprias trajetórias dos agentes que hoje o compõem. As condições sociais, econômicas, os condicionantes sociais e as particularidades de cada contexto local colocaram-se como imperativos fortes nas vidas de nossos entrevistados da mesma forma que todos estes elementos – e aqui nos reportamos a eles sob a forma mais geral que eles representam para o país e para o campo acadêmico – foram decisivos para o desenvolvimento das Ciências da Educação de formas diversas dentro do território português.

Na continuidade deste debate e do trabalho com as entrevistas e as categorias supracitadas, avancemos no sentido de compreender as motivações que levaram nossos entrevistados ao espaço acadêmico específico das Ciências da Educação. Dentre os nossos entrevistados temos sujeitos que possuem percursos lineares e híbridos e que por isso seus “encontros” com as Ciências da Educação ocorreram em momentos bastante diferentes de suas vidas e de suas trajetórias formativas – desde a licenciatura, no mestrado, somente no doutoramento. Tendo isto em consideração, observemos os porquês dos professores/investigadores com percursos lineares e depois daqueles que traçaram percursos híbridos com o intuito de apreender os fatores de filiação destes agentes ao espaço acadêmico específico das Ciências da Educação.

“Depois das minhas experiências com educação de crianças e de adultos, que vinham desde que eu era muito jovem, no fundo a minha grande dificuldade para decidir em que curso me inscrevia no ensino superior era que eu gostava de muitas coisas – gostava de Matemática, gostava muito da área da Biologia ou Oceanografia, mas também gostava muito da área da Educação. E não foi um processo fácil, acrescido a isto tinha a questão de vir para Lisboa estudar, não é... enfim, acabei por colocar Ciências da Educação como primeira opção e quando entrei para cá, em 1991, estava incluída numa turma que, no máximo, 6, 7 ou 8 pessoas tinham entrado mesmo para Ciências da Educação e os demais tinham entrado para Psicologia, então, os professores estavam sempre a falar como se todos fossem alunos de Psicologia e, além disso, a maioria dos que eram de Ciências da Educação queriam, na verdade, cursar Psicologia” (Entrevistada 10, professora auxiliar/Universidade de Lisboa).

“(...) nessa altura [década de 1970] entrava-se muito no mundo acadêmico por convites e tive um convite para ir para a Universidade Nova de Lisboa. Mas a condição era eu fazer um doutoramento, portanto, eu escolhi ir para a França, porque a minha cultura era essencialmente de base francesa, o meu marido era assistente nas Letras, precisamente nas Ciências Pedagógicas e também deveria fazer o doutoramento e, portanto, fomos os dois para a França fazer um dos nossos doutoramentos” (Entrevistada 4, professora catedrática jubilada/Universidade de Lisboa).

“A minha formação é em História. Portanto, tirei a licenciatura aqui em Portugal no início dos anos 80. A razão de eu ter ido para História teve um pouco a ver com o contexto anterior, porque era para eu ir para Engenharia já que no secundário eu tinha disciplinas científicas e, portanto, foi uma alteração de percurso que teve muito a ver com o 25 de abril, com a importância dada às Ciências Sociais a seguir ao período revolucionário (...) Na altura, quando terminei o curso, gostava mesmo de ser investigador, mas como isto era praticamente impossível, eu digo ser somente investigador – isso até hoje em dia ainda o é –, comecei a trabalhar como professor. Era algo que eu não tinha nem sequer imaginado antes, mas que acabava por ser a saída natural” (Entrevistado 2, professor associado/Universidade de Lisboa).

“A minha formação inicial foi em Psicologia educacional, foram cinco anos e eu terminei em 1989. Logo de seguida fiz um mestrado também em Psicologia da Educação. Na altura eu estava mais interessado em estudar os processos educacionais e como poderíamos potenciar estes processos. Depois gradualmente eu fui passando para a investigação das componentes afetivas da aprendizagem, foi isto que me levou ao doutoramento em Psicologia. A minha entrada na área da Educação, portanto, se deu a partir da Psicologia. Eu não venho propriamente das Ciências da Educação, venho de uma das muitas ciências da educação (Entrevistado 7, professor auxiliar/Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida).

As duas primeiras falas deste bloco pertencem a entrevistadas que fizeram seus percursos integralmente nas Ciências da Educação e aqui evidenciam-se questões como: os dilemas que envolvem a escolha do curso superior; a relação histórica, no caso de Portugal, com a área da Psicologia, inclusive nas experiências dos estudantes; os planos de continuação da formação em níveis cada vez mais alto; as oportunidades formativas na área dentro e fora do país; a questão familiar, que aqui aparece quando a Entrevistada 4 comenta que ela e seu marido decidiram fazer o doutoramento juntos na mesma área em outro país.

Já as duas últimas falas dizem respeito a sujeitos de percursos lineares, porém realizados em outros domínios científicos, mas que encontraram a Educação em momentos outros de suas trajetórias. Nestes casos, duas questões emergem como *link* com a área da Educação, a saber: por um lado temos a experiência de docência e o modo como ela acabou por aproximar o Entrevistado 2 das Ciências da Educação; e, por outro lado, como os interesses investigativos conduziram o Entrevistado 7 a flertar com Educação e Psicologia e coabitar estes dois espaços.

Em outro polo analítico, temos os sujeitos que fizeram percursos híbridos. O que os levou ao domínio das Ciências da Educação? Observemos suas falas para avançar nesta discussão:

“Eu, na verdade, comecei pela Educação. Eu comecei trabalhando como voluntário em colônia de férias – aquelas crianças pobres, abandonadas, do interior, que nunca tinham visto o mar. Foi aí que eu comecei a ganhar o meu primeiro dinheirinho como voluntário. Depois eu fui trabalhar para a Casa Pia de Lisboa, que é uma instituição que recolhe crianças e jovens abandonados, que é uma grande instituição (...) eu trabalhei muito tempo nesta área. Depois eu fui para o Brasil, estive quase 9 anos em São Paulo: eu trabalhei na FEBEM [Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor] de São Paulo, cheguei a ser diretor de uma casa de menores infratores e desenvolvia um trabalho pedagógico (...) e, portanto, eu sempre trabalhei na Educação. Quando eu voltei para Portugal, eu tinha grandes possibilidades de trabalhar na área dos serviços prisionais, mas eu estava muito cansado, eu fiz um trabalho de 24 horas por dia no Brasil, um trabalho apaixonante e muito desgastante, eu queria mudar, então eu optei pela Educação, eu optei pela universidade. Por outro lado, eu tinha exemplos em casa: minha mãe era professora do ensino primário, o meu pai também tinha sido professor (Entrevistado 3, professor associado/Universidade do Minho).

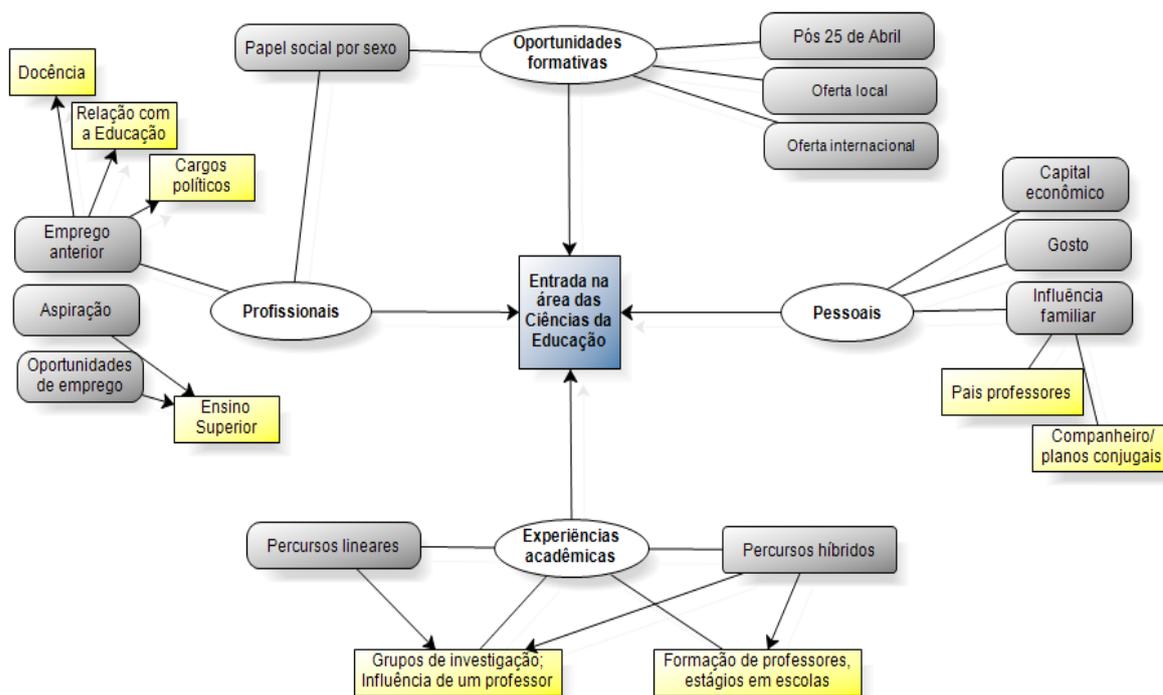
“Eu formei-me em Economia, em 1976, e ainda era aluno finalista e passei a integrar um pequeno grupo de professores de História Económica, que passou a ser orientado por grandes nomes da área (...) Esta experiência talvez o salto mais importante: terá oportunidade de encontrar a pessoa certa. Foi com este mesmo professor que eu fiz o doutoramento em História Económica. A partir daí eu estava no departamento de Economia e, mais tarde, apercebi-me que as minhas atividades letivas começavam a me encaminhar para outras áreas, sempre! Isto se deveu muito ao fato de eu ser um bocado “bastardo”, o que é isto de ser bastardo? Um filho de pai incógnito, ou seja, sou economista, trabalho com historiadores, com sociólogos, com geógrafos, antropólogos e digamos que esta vivência ajudou-me muito a ter uma visão não da Sociologia ou da Economia, mas sim uma visão das Ciências Sociais em geral. Como é que eu começo a abrir para a Educação? Fundamentalmente porque eu tive uma experiência com o atual presidente da república [Marcelo Rebelo de Souza], ele me convidou para ser porta-voz dele para a área da Educação (...) foi este o motivo que me levou a investir mais na Educação (Entrevistado 1, professor associado/Universidade Nova de Lisboa).

“Eu sou de Económicas, como se diz, e logo depois da licenciatura procurei logo experiência profissional e, por questões familiares, eu era já casada nesta altura, fui trabalhar no setor financeiro de uma petroquímica, mas não poderia continuar lá porque implicava mudar de cidade. Neste mesmo período eu chego a concorrer para uma vaga de professora no ensino primário, mas não chego a dar aulas, eu fui colocada nos serviços de finanças e mais tarde no gabinete de gestão financeira do Ministério da Educação. Depois fiz a profissionalização para estar habilitada à carreira docente, mas continuei exercendo cargos técnicos no Ministério, depois no Instituto Politécnico, na Direção Geral do Ensino Superior (...) em função da relação destes meus trabalhos com a área da Educação, eu resolvo fazer o mestrado em Administração escolar – note que nesta altura a minha intenção não era a carreira académica, era somente me qualificar ainda mais para o trabalho que eu já desenvolvia. Foi então que o reitor da Universidade de Lisboa me convidou para vir para cá como administradora, aproveitei para fazer o doutoramento nesta instituição. Não demorou muito e começaram os convites para que eu desse aulas de Economia da Educação e cá estou até hoje (Entrevistada 9, professora auxiliar/Universidade de Lisboa).

No caso dos percursos híbridos, evidenciam-se as influências exercidas pelas questões profissionais, familiares e também pelas experiências académicas na entrada de nossos entrevistados no espaço das Ciências da Educação. Como estes sujeitos em específico não possuíam uma formação inicial nesta área, o que vemos é a força de suas experiências no encaminhamento de seus percursos para ocupar um lugar nas Ciências da Educação: de alguma forma, todos estes sujeitos passaram a enxergar a área educacional como um horizonte de possibilidades a partir do desenrolar de suas histórias de formação e de atuação profissional.

No conjunto dos nossos 10 entrevistados, sejam os de percursos lineares, sejam os de percursos híbridos, a objetivação destas razões nos levou a compreender a complexidade dos processos de escolha. Na verdade, o material evidenciou que as escolhas são constantemente atualizadas em função das novas configurações que mudam repetidas vezes nas vidas dos sujeitos. Os professores/investigadores que compõem o espaço acadêmico específico das Ciências da Educação chegaram nas posições que hoje ocupam a partir de um cruzamento de espaços dos possíveis que dizem respeito às suas vidas, mas também às oportunidades – e até à falta de oportunidades em alguns casos – acadêmicas, profissionais e de projeto de vida, de família, de carreira. O trabalho com as entrevistas nos permitiu construir um modelo explicativo para o caso português e, por meio da *Figura 7*, é possível observar a síntese que realizamos das motivações que levaram estes agentes ao espaço das Ciências da Educação em Portugal.

Figura 7 – Modelo explicativo dos polos de atração para a entrada no espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal



Fonte: A autora (2017).

Os polos de atração que traçamos neste modelo explicativo são os mesmos do caso brasileiro, pois eles referem-se a questões mais amplas do ponto de vista da análise, ou seja, questões que guardam as especificidades de cada país aqui analisado. No entanto, quando observamos os elementos que estão ligados a cada um destes polos, na *Figura 7*, é possível

perceber as particularidades que o caso português acabou por revelar. Em primeiro lugar, o fato de termos quatro extremidades e cada uma delas ser formada por um conjunto de questões que exerceram ingerência no processo de entrada no espaço acadêmico das Ciências da Educação deixa claro o caráter multifatorial que marca o nosso olhar para este quesito.

O polo que trata das oportunidades formativas foi construído com base na relação entre o desenvolvimento do ensino superior português quando da formação e da continuidade nos estudos dos nossos entrevistados. As transformações relacionadas à transição para o regime democrático apareceram em muitas entrevistas, os próprios entrevistados apontam este momento histórico como decisivo no que tange à ampliação do acesso aos cursos superiores e à aspiração de construir uma carreira acadêmica¹⁶⁵. Neste sentido, as políticas públicas para o ensino superior exerceram aqui uma influência significativa no direcionamento das estratégias sociais destes sujeitos. São estas mesmas políticas de desenvolvimento, expansão e democratização do acesso a este grau de ensino que possibilitaram o alargamento da oferta nacional, bem como o apoio financeiro para formação fora do país – elementos estes que contribuíram igualmente para o desenvolvimento do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação, de um lado, e do próprio desenvolvimento formativo e profissional de nossos entrevistados – e dos acadêmicos portugueses de modo geral –, de outro.

Já no que tange às motivações pessoais estão agrupadas questões que os entrevistados foram apontando como aquelas que diziam respeito às suas vidas privadas. Objetivar estas questões permite-nos compreender que há aqui uma espécie de jogo entre aquilo que pensamos ser explicado unicamente pela chave da subjetividade e da individualidade, mas que, ao ser tomado à análise, revela sua face coletiva e sua relação com as condições objetivas. No caso português, além do capital econômico e do gosto, destacamos a influência familiar que se apresentou em duas vias: a primeira diz respeito aos sujeitos que cresceram em lares com mães e/ou pais professores; enquanto a segunda versa sobre outra fase de vida de nossos entrevistados, uma fase mais madura onde os planos conjugais (esposo/esposa, trabalho, filhos, moradia, etc.) ganham certo peso na dinâmica da vida dos sujeitos e, naturalmente, nas decisões que ele toma do ponto de vista formativo e profissional. Temos dois exemplos desta variável: a *Entrevistada 4*, por possuir um marido que atuara na mesma área, decidiu fazer doutoramento em Ciências da Educação fora do país junto com o marido e com os filhos; o *Entrevistado 8*

¹⁶⁵ Vale a pena destacar, neste caso, como esta questão do fim da ditadura liga-se diretamente ao aspecto “Aspiração/Ensino Superior” localizado no polo dos motivos profissionais.

dirigiu esforços no sentido de trabalhar no ensino superior, dentre outras coisas, porque estava casado e se preocupou com as condições financeiras de sua família.

Muitas das falas que apresentamos até este momento dizem respeito a algum tipo de experiência profissional que acabou por influenciar o direcionamento formativo ou laboral dos agentes em questão para as Ciências da Educação. Empregos anteriores, aspirações e oportunidades de emprego, sobretudo no ensino superior, coadjuvaram no processo de decisão de seguir carreira acadêmica e de compor o espaço das Ciências da Educação. No caso português há que se destacar uma estreita relação entre a docência, trabalhos técnicos e cargos políticos, posto que alguns de nossos entrevistados transitaram por estes três tipos de ocupação e, em função do cruzamento com a educação, atentaram ou reforçaram suas escolhas no sentido do espaço acadêmico em questão.

E, finalmente, o polo das experiências acadêmicas expressa como aquilo que é vivido no cotidiano de uma instituição de ensino superior pode ser decisivo para a construção dos planos de futuro dos estudantes. Tanto os investigadores com percursos lineares, quanto aqueles que possuem percursos híbridos, apontaram que algum docente os inspirou a se tornar um acadêmico: neste caso os relatos contemplam experiências que vão desde o dia a dia em sala de aula até a participação em trabalhos junto a um docente específico, em especial em grupos de investigação, que acabou por se tornar uma referência, um modelo a seguir. No caso específico dos investigadores de percursos híbridos temos ainda: a formação de professores, ou seja, alguns deles fizeram cursos que estavam no âmbito da formação docente, o que já os proporcionou desde cedo um contato com as Ciências da Educação; e os estágios realizados em escolas, que foram realizados tanto por estudantes que estavam nestes cursos de formação de professores, quanto por estudantes de cursos como Psicologia.

A relação entre as histórias individuais de um grupo de agentes e o espaço social que comporta este mesmo grupo acentua-se quando se esquadrinham os meandros que sustentam as individualidades e sua relação com a coletividade. Se pensarmos a relação campo/agente por meio dos percursos formativos destes professores/investigadores portugueses, torna-se evidente como as condições subjetivas e objetivas de realização de cada uma das trajetórias destas pessoas fazem parte das próprias condições de constituição e desenvolvimento do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação – e, indubitavelmente, do campo acadêmico português e de muitos outros campos nos quais estes agentes atuam.

5.2.2 Atuações e percepções

Todo o debate acerca do caráter multi-referencial das Ciências da Educação deve lembrar que a heterogeneidade de referenciais, metodologias, objetos, epistemologias, expressos pelos diálogos com outras áreas do conhecimento, possui uma expressão nítida nas próprias trajetórias formativas dos agentes que fazem parte deste espaço acadêmico. Como falamos em uma espécie *habitus* híbrido ao longo deste capítulo, há que se destacar que o senso prático ligado a este conjunto de disposições se manifesta nas atuações, nas estratégias de luta, de conservação ou de mudança e nas percepções dos professores/investigadores em questão.

Quando perguntados a respeito do cotidiano das práticas que os seus postos no interior do espaço das Ciências da Educação acarretam, nossos entrevistados apontaram diversas esferas nas quais desenvolvem seus trabalhos – os quais, no plano mais geral, podemos chamar de atuações próprias dos professores/investigadores que atuam no espaço acadêmico específico das Ciências da Educação. Olhar para tais práticas nos possibilita entender o que compreende atualmente o papel de um acadêmico no campo acadêmico português, com as devidas particularidades relativas à área do conhecimento a qual se filiam guardadas.

Assim como no caso brasileiro, a instituição universitária é apontada como principal local de desenvolvimento das atividades listadas pelos nossos entrevistados. Em síntese, com base nos relatos, temos: 1) a docência, tanto na graduação, quanto nos cursos de mestrado e doutoramento – alguns professores apontaram ainda que são docentes em outros cursos de formação para profissionais para além das faculdades e institutos de Ciências da Educação, ou seja, temos aqui uma atuação paralela neste quesito; 2) as orientações, que no caso português concentram-se nos níveis de mestrado e doutoramento; 3) o trabalho em grupos de investigação e nas unidades de investigação e desenvolvimento (UID) e, neste caso, as atividades de pesquisa foram relatadas com frequência tendo por base estes ambientes e os diálogos aqui proporcionados com estudantes e com outros professores portugueses e estrangeiros; 4) as palestras foram apontadas por boa parte de nossos entrevistados como uma tarefa rotineira, neste caso os convites para falar em conferências nacionais e internacionais fazem parte do *métier* de nossos entrevistados e ainda podem ser entendidos como uma forma de divulgação importante do pensamento educacional português; 5) a gestão, por fim, aparece dentro e fora da universidade.

No caso da atuação em cargos de administração e gestão, o caso português revelou uma forte inclinação tanto para colocações no interior da estrutura universitária, quanto para

ocupações em associações científicas autônomas e ainda cargos administrativos no âmbito do Estado português. A totalidade de nossos entrevistados já desempenhou, ou desempenha neste momento, alguma função administrativa deste tipo. Para expressar o alcance deste tipo de ocupação, que geralmente ocorre em paralelo às demais práticas supracitadas, podemos sintetizá-las da seguinte forma: a) direção de faculdade/instituto; b) coordenação de cursos de licenciatura, mestrado e/ou doutoramento; c) direção de associações científicas e coordenação de secções no interior de tais associações; d) cargos administrativos no interior da reitoria de suas respectivas universidades; e) um de nossos entrevistados chegou à vice-reitoria, depois ao cargo de reitor e ainda concorreu às presidenciais em Portugal; f) alguns dos entrevistados ocuparam ainda cargos no Ministério da Educação.

Faz-se mister chamar atenção para a relação entre o campo acadêmico e o campo político neste quesito, posto que muitos de nossos entrevistados transitam nestes domínios e, certamente, acumulam capitais em ambos os campos e os usam também nos dois campos em questão – dito de outra forma: o capital acadêmico acumulado provavelmente serviu de propulsor para a ocupação de cargos de gestão na vida política do país e, em complementaridade, as disposições acumuladas nestes cargos administrativos no âmbito do Estado conferiram certo prestígio quando convertidos para o campo acadêmico (Garcia, 1996). Neste contexto, notar que esta atuação no campo político se dá com agentes que fazem parte do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação de maneira recorrente nos leva a refletir acerca da relação entre este espaço acadêmico e as tomadas de decisões e direcionamentos do Estado português no âmbito da esfera educacional do país.

Ávila (1998), ao estudar as práticas dos investigadores portugueses, afirma que o trabalho desenvolvido por estes sujeitos não se resume às tarefas ligadas diretamente à investigação, há que se apontar evidentemente a docência e, já naquele momento, no final da década de 1990, a autora também chamava atenção para o significativo aumento das tarefas administrativas. No âmbito das Ciências da Educação, portanto, não é diferente no que toca à multiplicidade de tarefas que tomam conta das práticas dos agentes que deste espaço fazem parte, jogar o jogo acadêmico neste espaço específico significa, dentre outras coisas, desempenhar as diferentes frentes de ação consideradas legítimas para este grupo de agentes.

Destacam-se ainda, neste mote de trabalho realizado fora da universidade, as experiências junto às instituições e demais espaços científicos que têm papel crucial no desenvolvimento do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal. Alguns trechos dos relatos de nossos entrevistados ilustram esta questão:

“Eu penso que é um espaço tão importante [o dos eventos científicos], não é, porque temos a oportunidade de dialogar abertamente sobre o que estamos a pensar, sobre as nossas investigações, sobre planos de futuras investigações. É uma pena que nós temos aqui na faculdade um trabalho tão exaustivo que nós temos dificuldades em gerir outras coisas – confesso que já me senti mais disponível, digo, com mais tempo para participar mais ativamente destes espaços como a sociedade [SPCE] e até outros eventos aqui mesmo do instituto promovidos pelos colegas” (Entrevistada 10, professora auxiliar/Universidade de Lisboa).

“As networks são indispensáveis hoje, nós temos feito isto na Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação” (Entrevistado 3, professor associado/Universidade do Minho).

“Criamos uma outra associação, que chama Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática. Eu tenho estado desde a criação na direção (...) na verdade, já existia antes uma coisa associada à Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, nós em 2010 tornamo-nos independentes (...) organizamos todos os anos um seminário, nos quais participamos com os doutorandos e eles participam com comunicações (Entrevistado 8, professor/Universidade Nova de Lisboa).

“Eu sou editor de uma revista de Psicologia da Educação já há alguns anos e nós temos feito um trabalho bastante interessante do ponto de vista da reunião de artigos e investigadores altamente qualificados, tanto em Portugal, como em outros países” (Entrevistado 7, professor auxiliar/Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida).

A envergadura do trabalho realizado dentro e fora da universidade pelos professores/investigadores portugueses está diretamente relacionada ao amadurecimento e ao desenvolvimento das Ciências da Educação enquanto espaço académico específico em Portugal. A multiplicidade de papéis que estes agentes desempenham no jogo académico no interior deste espaço acaba por expressar a complexidade do campo académico de maneira geral e também a capacidade de adaptação e continuidade que as Ciências da Educação construiu ao longo dos anos. Se a atividade intelectual de formação de novos agentes, a produção e a divulgação/circulação dos bens materiais e simbólicos acontecem de modo interligado entre as instituições de ensino superior e os demais espaços de compartilhamento desta produção e também com o Estado, como apontamos no capítulo 4 desta tese, isto significa que este espaço académico é tão complexo quanto os trânsitos de seus agentes por estas esferas.

Além da importância de espaços complementares ao ambiente institucional da universidade, estas falas nos permitem avançar em um debate acerca da questão da identidade profissional destes sujeitos, uma vez que não é incomum um trânsito entre diferentes áreas do conhecimento mesmo depois de fazerem parte dos mestrados e doutoramentos em Ciências da Educação. Nosso Entrevistado 1 expõe claramente esta questão:

“Estamos, eu e meu grupo de investigação, completamente fora das associações e eventos da área da Educação. Quer dizer, muitas vezes sou convidado para falar em seminários, ou para cooperar e trabalhar com eles, mas estamos realmente fora deste domínio. Até porque há uma espécie de afirmação profissional muito estrita em torno das Ciências da Educação e aquilo que nós queremos fazer não é

Ciências da Educação, é fazer investigação científica sobre Educação, que é uma coisa completamente diferente” (Entrevistado 1, professor associado/Universidade Nova de Lisboa).

No caso específico das Sociologia da Educação, um de nossos entrevistados aponta uma componente importante deste debate:

“Há aqui uma tensão, por exemplo: como é tratada a questão da Educação por sociólogos que não se veem na comunidade da Educação, mas sim na comunidade da Sociologia? – E aqui neste exemplo a sua comunidade de referência é a Sociologia. E há aqueles que não são sociólogos, que ainda é um outro subgrupo, que têm como comunidade de referência a Educação ou as Ciências da Educação” (Entrevistado 3, professor associado/Universidade do Minho).

O sentimento de pertença a determinado espaço acadêmico específico é construído com base em múltiplos elementos, dentre os quais destacamos a força e o prestígio que cada espaço possui no sistema de classificação hierárquico em vigor no campo acadêmico (Bourdieu, 2013). E, como há aqui uma comparação implícita entre os diversos domínios que compõem o campo acadêmico português, um elemento central na formação das Ciências da Educação neste país contribui para sentir-se filiado ou não a este espaço: os percursos híbridos. Sabendo que

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (Nóvoa, 1992, p. 16).

É possível compreender a identidade como uma construção social (Tardif, 2014), pois, a ideia de processo nos auxilia a correlacionar as trajetórias formativas e profissionais de nossos entrevistados com suas filiações atuais. O caso português deixou evidenciado que, muitas vezes, estar inserido em um espaço acadêmico específico institucionalmente não significa sentir-se partícipe ou reconhecido neste mesmo espaço.

Este debate sob o prisma dos agentes possui também uma expressão no constructo mais amplo do espaço acadêmico das Ciências da Educação. O que Estrela (2006) denomina de “grandes problemas de afirmação e angústia de identidade” quando se refere às Ciências da Educação em Portugal e em outros países traduz uma questão histórica com a qual esta área vem se debatendo, seja no nível epistemológico, teórico, metodológico, seja no nível da identificação dos investigadores que fazem parte deste espaço acadêmico. A multi-referencialidade é um fato no espaço das Ciências da Educação, o que nos resta enfrentar são seus limites e potencialidades, posto que a hierarquização entre áreas do saber distintas está sempre ligada a parâmetros que, obviamente, favorecerão uns em detrimento de outros. Uma

passagem extraída de uma de nossas entrevistas é elucidativa de um dos parâmetros que costumam ser reclamados nos discursos acadêmicos, a “pureza”:

“(...) a gente vê entre as Ciências Sociais não há mesmo fronteiras, porque os sociólogos criticam-nos a nós das Ciências da Educação, mas a Sociologia deles muitas vezes é Psicologia e a Psicologia dos psicólogos, muitas vezes, é Sociologia, portanto acho que aí ninguém tem... é como aquela parábola da mulher adúltera: quem estiver inocente que atire a primeira pedra [risos]. Portanto, eu acho que nem os sociólogos, nem os psicólogos podem falar de uma ciência pura, não há, não há isso de "aqui é o domínio da Sociologia e acabou"... nisto o Pós-Modernismo tem toda a razão, não é, os saberes interconectam-se, portanto, estamos a nível de novas interferências, os intertextos, discursividades diferentes” (Entrevistada 4, professora catedrática jubilada/Universidade de Lisboa).

Ademais, os processos formativos, as experiências profissionais, as múltiplas atuações e as percepções dos professores/investigadores em Ciências da Educação no cenário português revelaram-se caminhos frutíferos do ponto de vista analítico no sentido de trazer à tona a relação entre campo e agente. Autonomizar, constituir e desenvolver um espaço acadêmico específico são processos longos e complexos e que aliam, na prática, pessoas e instituições.

5.3 Os aspirantes e os desafios para a reprodução do espaço

O grau de autonomia do campo acadêmico o diferencia dos demais campos sociais e, a partir disso, é possível observar a sua força no que tange ao direito de admissão, ou seja à competência imposta aos aspirantes para ingressarem neste campo, o qual carrega consigo uma crescente profissionalização (Bourdieu, 2003). Desse modo, o campo acadêmico

É o lugar de uma luta mais ou menos desigual entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriar do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz mediante a sua colaboração objetiva ao colocarem em ação o conjunto dos meios disponíveis de produção científica (Bourdieu, 2011b, p. 126).

Os estudantes, aqui também denominados de aspirantes, também fazem parte desta luta desigual e, pela sua posição de dominados – podemos assim designar –, encontram-se sobretudo em momento de apropriação e incorporação das lógicas que regem o jogo acadêmico. O caráter educativo das relações que são estabelecidas nos processos de internalização destas lógicas é crucial para compreendermos o papel da socialização em um determinado espaço social na sua própria continuidade.

Neste sentido, o que podemos chamar de *habitus* do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal é produto dos processos educativos que ocorrem cotidianamente neste espaço. Ou seja, a socialização pela qual os sujeitos passam a partir do momento em que começam a fazer parte deste espaço é condição para que eles tenham acesso, assimilem e possam colocar em prática aquilo que é coerente, ou melhor, que é legítimo e que tem valor neste espaço específico. O *habitus* das Ciências da Educação, portanto, implica necessariamente o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo acadêmico que ali ocorre¹⁶⁶ (Bourdieu, 2008; Schleifer, 2008).

Compreender como funciona o espaço acadêmico das Ciências da Educação faz parte do ofício do estudante desta área e, por outro lado, é condição para o próprio espaço continuar se reproduzindo. E esta compreensão vai além da sala de aula e do currículo oficial, ela requer um aprendizado inclusive do que não é explicitado mas constitui o *métier* da área. As experiências dos aspirantes no ensino superior servem, pois, como componentes explicativos dos modos de interiorização das estruturas do espaço em questão: suas condições objetivas, suas trajetórias, suas escolhas, a construção de seus gostos e afinidades, suas relações com os professores/pesquisadores e com as próprias áreas do conhecimento, etc. são exemplos destes componentes.

O mais interessante deste debate, para a nossa investigação e especificamente para o debate em torno dos estudantes ou aspirantes, consiste na compreensão do processo educativo na base da incorporação das estruturas próprias do campo. Isso porque as trajetórias formativas dos estudantes de doutoramento, das quais nos ocuparemos mais adiante, são elementos capazes de revelar as condições de apropriação do *habitus* correspondente ao espaço das Ciências da Educação no contexto português. E, além disso, como o *habitus* é um sistema que, apesar de ser interiorizado por cada sujeito de modo distinto, diz respeito a um grupo de agentes, o conjunto de estudantes de doutoramento com o qual vamos trabalhar, em função de compartilharem o fato de cursarem um doutoramento na área disciplinar da Educação, desempenha aqui papel de ilustrar as questões que se colocam quando objetivamos estes processos sociais.

Ademais, ressalta-se a relação entre processos educativos, *habitus* e a continuidade de um campo social. A educação que se concretiza por meio do contato entre os mais experientes,

¹⁶⁶ Nas palavras de Schleifer (2008, p. 241): “Es decir, el ingreso en el campo implica contar con el habitus específico requerido, si así puede decirse, por la lógica específica del campo; implica contar con el sentido práctico del juego de modo de poder reconocer y valorar como cuestión de suma importancia, de vida o muerte, las apuestas, los intereses, los envites y las inversiones propias del campo”.

ou mesmo os agentes dominantes, e os estudantes ou os aspirantes é requisito para a reprodução do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal. Vejamos, então, por meio do trabalho com os itinerários formativos e com as aspirações dos doutorandos como todo este engendramento ganha sentido para o caso português.

5.3.1 Percursos dos doutorandos em Ciências da Educação

Tentar compreender uma vida como uma série única e por si só suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (Bourdieu, 2006, p. 189).

As biografias dos estudantes de doutoramento na área das Ciências da Educação em Portugal não podem ser entendidas de forma apartada das condições sociais que possibilitaram as suas colocações e os deslocamentos no espaço social. Isso significa que, no caso da nossa investigação, objetivar os percursos traçados por estes estudantes é também objetivar a estrutura de oportunidades a qual eles estiveram expostos. E as Ciências da Educação acabam por entrar em cena neste exercício, posto que estamos a falar de sujeitos que passaram a compor este espaço acadêmico em algum momento de suas trajetórias formativas.

Nesse sentido, as palavras de Bourdieu que abrem este tópico nos auxiliam a entender os percursos dos estudantes aqui estudados no contexto do desenvolvimento das Ciências da Educação como espaço acadêmico específico em Portugal dotado de uma determinada força de atração. A reconstrução dos estados deste espaço acadêmico, a que nos dedicamos em capítulos anteriores, é parte crucial da contextualização das trajetórias formativas dos doutorandos, pois permite a observância da superfície social, afinal “quem pensaria em evocar uma viagem sem ter uma ideia da paisagem na qual ela se realiza?” (Bourdieu, 2006, p. 190).

A expansão do ensino superior português pós 1974 constitui marco do desenvolvimento do campo acadêmico deste país, bem como de espaços acadêmicos específicos dentre os quais encontramos as Ciências da Educação. E, neste cenário, a evolução do número de estudantes é uma das expressões deste movimento de consolidação do ensino superior e da ciência no país. Os dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) demonstram que em quase quarenta anos Portugal apresentou uma taxa de crescimento na quantidade de alunos matriculados no ensino superior a 336%: passou, assim de 81.582 estudantes em 1978 para

356.399 estudantes em 2016 (DGEEC, 2016a). A área de educação e formação denominada de “Educação” pela DGEEC apresentou uma taxa de ocupação dos cursos de formação inicial de 54,3% entre 2013 e 2014, expressa pela relação entre a oferta (2.022 vagas) e os novos inscritos (1.097 estudantes) (DGEEC, 2014).

O que nos interessa efetivamente é ir além destas estatísticas oficiais que, apesar de terem sua importância na caracterização e evolução do campo acadêmico português ou mesmo de uma área do conhecimento específica, não conseguem alcançar as dinâmicas das vidas dos sujeitos e a relação com o espaço social em questão. Os dados sobre os quais nos debruçaremos a partir de agora fazem parte do banco de dados da presente investigação doutoral: tratam-se das respostas de 164 estudantes regularmente matriculados em programas de doutoramento na área das Ciências da Educação em Portugal a um questionário online. Este instrumento foi construído com o objetivo de caracterizar as experiências formativas e as aspirações destes estudantes e sua aplicação a este grupo se deu por meio do contato e solicitação junto às instituições onde estão alocados os doutoramentos da área¹⁶⁷.

O grupo de respondentes do nosso questionário no caso português é composto por 119 mulheres (72,6%) e 45 homens (o que equivale a 27,4%). Suas idades apresentam uma variação significativa, que vai desde 24 até mais de 70 anos, cuja maior concentração encontra-se no intervalo compreendido entre 40 e 50 anos. A forte presença feminina nestes cursos, a exemplo do caso brasileiro, possui fundamento na própria história de desenvolvimento recente do ensino superior português. No que tange à categoria sexo, a série histórica de dados do DGEEC apresenta a variação entre homens e mulheres e nos permite aventar as seguintes sentenças: a) os homens representavam aproximadamente 60% dos estudantes matriculados no ensino superior português em 1978 e se mantiveram em vantagem numérica com relação às mulheres até a década seguinte; b) somente na década de 1990 é possível observar uma mudança nesta configuração e as mulheres passam a ocupar a dianteira; c) a hegemonia numérica desta presença feminina frente aos homens no ensino superior português foi mantida ao longo dos anos com pequenas oscilações; d) em 1990 as mulheres somavam 57% das matrículas, em 2000 esta taxa não oscilou muito e elas correspondiam a 56% do total, em 2010 o percentual passou a ser de 53%, o qual se repete em 2016 (DGEEC, 2016a).

Rocha e Silva (2007), no entanto, ao ocuparem-se da relação entre raparigas e rapazes no ensino superior português na década de 1990 – que é justamente o marco da inversão

¹⁶⁷ A listagem das instituições foi conseguida através do site da DGES. A partir disso, buscamos nas páginas eletrônicas dos programas doutorais de cada instituição os contatos das suas respectivas secretarias.

numérica supracitada –, chamam atenção para um complemento importante aos dados das matrículas: as candidaturas. Com isto, as autoras chegam à conclusão que, embora as raparigas se candidatem em maior número e até representem maioria numérica no quadro final de matrículas, é neste grupo que ocorre o maior corte na transição para o ensino superior. O que significa que os rapazes acabam por “perder menos efetivos” na sucessão da candidatura e da admissão, nas palavras das autoras: “a sua candidatura apresenta assim mais probabilidade de se converter em matrícula do que a das raparigas que parecem sofrer de uma vulnerabilidade maior na concretização da entrada na universidade” (Rocha & Silva, 2007, p. 176).

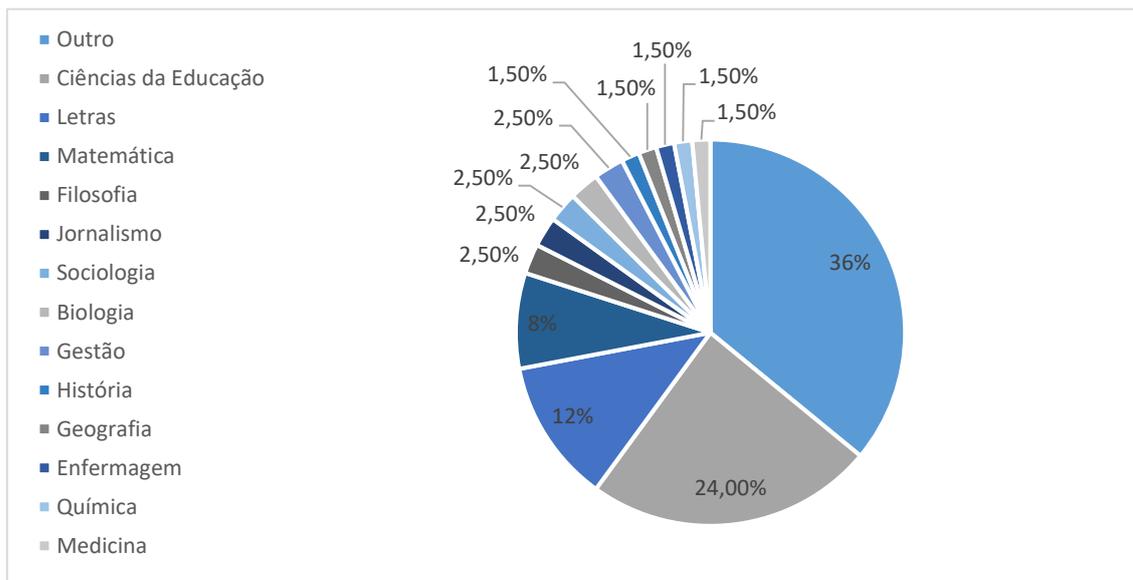
No caso dos doutoramentos no domínio das Ciências da Educação, duas questões parecem-nos fundamentais para pensar a predominância feminina, nomeadamente: a evolução temporal das mulheres nos doutoramentos e a distribuição dos sexos pelas áreas de formação. Em 1970 as mulheres representavam somente 6,7% dos estudantes de doutoramento em Portugal, ano após ano esta percentagem foi se modificando no sentido de uma maior ocupação feminina deste espaço de formação; em 1980 esta taxa chegou aos 33,6% e na década seguinte, em 1990, variou parcamente para 37,7%; 44,2% foi a taxa registrada em 2000; oito anos mais tarde, em 2008, as mulheres ultrapassaram os homens nas matrículas do nível de doutoramento e a taxa chegou a 50,9%; em 2013, último registro publicado, as mulheres já somavam 54,8% do total de estudantes matriculados em doutoramentos por todo o país (DGEEC, 2015).

Entre 1991 e 2016, os dados do DGEEC apontam uma divisão sexual do mundo universitário em Portugal: as mulheres são maioria nos domínios da Educação, Artes e Humanidades, Ciências Sociais, Comércio e Direito e Saúde e Proteção Social; enquanto os homens dominam as áreas de Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção e Serviços; há uma tendência a um maior equilíbrio numérico nas áreas de Agricultura e Ciências, Matemática e Informática (DGEEC, 2016b). No âmbito estrito da Educação, é possível observar que as mulheres representaram sempre acima de 80% das matrículas nestes 25 anos.

Passemos, então, a analisar as trajetórias formativas dos estudantes que atualmente estão matriculados em doutoramentos na área das Ciências da Educação por meio dos nossos respondentes. A formação inicial destes sujeitos interessa-nos em função das possibilidades analíticas ligadas aos diálogos que são estabelecidos com a Educação através de trajetórias que *a priori* parecem distantes desta área, mas que, com o desenrolar das condições subjetivas e objetivas das vidas dos estudantes, desaguam na condição atual de doutorandos no interior do espaço acadêmico específico em questão.

A diversidade de áreas do conhecimento que encontram espaço dentro da área das Ciências da Educação também se manifesta na formação inicial dos estudantes, ou seja, nas licenciaturas que eles cursaram. Vejamos, pois, por meio do *Gráfico 22*, abaixo, o mapeamento dos cursos de licenciatura aos quais os nossos respondentes se dedicaram:

Gráfico 22 – Cursos de Licenciatura frequentados pelos doutorandos da área das Ciências da Educação em Portugal



Fonte: A autora, 2017.

Uma parcela significativa dos participantes da pesquisa realizou licenciatura em Ciências da Educação, o que demonstra uma inclinação para este espaço acadêmico desde cedo na trajetória universitária destes sujeitos, os quais equivalem a praticamente $\frac{1}{4}$ do total de respondentes. No arremate deste dado temos que os demais $\frac{3}{4}$ dos doutorandos são oriundos de outras áreas do conhecimento ou de outros espaços acadêmicos específicos. O *Gráfico 22* demonstra a diversidade de áreas da qual estamos a tratar e a categoria “Outro” concentra ainda cursos como Psicologia, Física, Medicina dentária, Ciências do Desporto, Serviço Social, Antropologia, Arqueologia, Engenharia alimentar, etc. Quando tratarmos, mais adiante, dos cursos de mestrado realizados pelos respondentes retomaremos este debate acerca da diversidade de diálogos entre áreas do conhecimento.

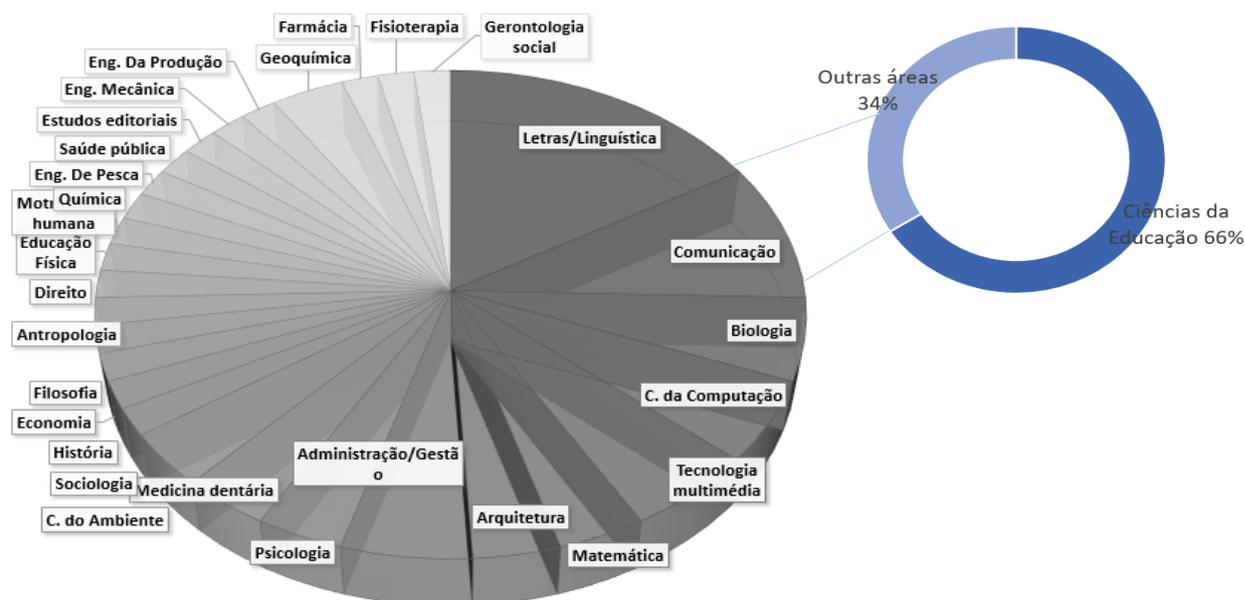
Além disso, as próprias condições de realização da licenciatura também são reveladoras dos espaços dos possíveis que levaram os nossos respondentes ao doutoramento em Ciências da Educação. Sobre estas condições, destacamos: a) o ano de conclusão da licenciatura constitui um dado interessante para visualizar a heterogeneidade do grupo de estudantes respondentes,

neste caso as datas se estendem entre 1979 e 2014, fato que revela o quão distantes são estas trajetórias entre si apesar de elas se encontrarem temporalmente no doutoramento; b) poucos respondentes realizaram uma segunda licenciatura, somente 15 estudantes, o que equivale a aproximadamente 9% do total, e os destaques foram para os cursos de Letras, Ciências da Educação, Jornalismo e Direito; c) em contrapartida, os números relativos à realização de especialização mostram que 62% ou 102 estudantes fizeram algum curso deste tipo, com destaque para a área da Educação que somou 79% (com destaque para especializações como Educação especial, Ensino de Ciências e Matemática, Administração escolar e Psicologia e Educação), os demais 21% fizeram especializações em áreas outras (principalmente em Linguística, Gestão de recursos humanos e Saúde pública).

Ser diplomado e buscar uma segunda graduação ou mesmo um curso de especialização diz respeito a uma relação entre as escolhas e o cenário de possibilidades formativas que se apresenta para os sujeitos em determinado panorama de época (Foucault, 2008).

Para retomar a discussão em torno da diversidade de áreas do conhecimento que marcaram a formação inicial de nossos respondentes, passemos a observar os caminhos percorridos no mestrado.

Gráfico 23 – Cursos de Mestrado frequentados pelos doutorandos da área de Ciências da Educação em Portugal



Fonte: A autora, 2017.

Com 66% dos mestrados realizados no campo das Ciências da Educação, nota-se aqui um encaminhamento para este espaço acadêmico específico neste nível de formação. Se notarmos que este percentual equivale a 109 estudantes, e o relacionarmos ao dado discutido anteriormente acerca das licenciaturas [segundo o qual 24% ou 39 estudantes realizaram licenciatura em Ciências da Educação], verificaremos um aumento da procura pela área da Educação para a formação profissional ao nível do mestrado. Esta é uma constatação que nos leva a buscar compreender os porquês desta elevada procura pela área neste momento das trajetórias dos estudantes respondentes. As informações sobre as datas de conclusão dos mestrados, neste sentido, nos auxiliam a situar temporalmente esta atração para as Ciências da Educação em Portugal, inclusive de sujeitos que advêm de outras áreas do conhecimento nas suas licenciaturas, como é o caso de boa parte dos estudantes respondentes: 83% ou 136 estudantes realizaram seus mestrados entre 2005 e 2016, tendo sido 1993 o ano mais longínquo apontado.

E, ainda nesta discussão sobre as Ciências da Educação como principal espaço de realização dos mestrados dos sujeitos pesquisados, o desdobramento da categoria “Ciências da Educação”, apontada no *Gráfico 23*, é também sintomático de uma diversidade no interior da área. Isso porque esta categoria foi construída com variadas respostas que indicam cursos distintos que fazem parte das faculdades ou institutos de ciências da educação ou de educação portuguesas, são eles, por ordem de porcentagem: Ciências da Educação; Educação; Ensino; Supervisão pedagógica; Gestão e administração escolar; Psicologia da educação; Educação especial; TICs e educação; Comunicação e educação; Avaliação; Estudos da criança.

Como estes dados relativos às licenciaturas e aos mestrados, quando sabemos que estes estudantes estão cursando doutoramento em Ciências da Educação, contribuem para a compreensão das múltiplas influências acadêmicas que permeiam a formação e a carreira dos agentes que compõem o espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal. O que significa que o *habitus* deste espaço é tão complexo quanto a cadeia de relações e os diálogos entre áreas do conhecimento heterogêneas que o marcam. As lógicas mais amplas do campo acadêmico português, somadas às lógicas e regras de funcionamento do jogo de cada um dos espaços específicos representados pelas áreas das quais os doutorandos respondentes fizeram parte em seus percursos formativos, encontram-se na confluência das fronteiras que formam o espaço acadêmico específico das Ciências da Educação.

As condições objetivas de realização das etapas formativas do mestrado e do doutoramento também foram contempladas no questionário e, a partir das respostas dos

estudantes, foi possível avistar as questões ligadas ao custeio dos estudos. Afinal, a moratória que implica a realização do mestrado e do doutoramento implica um investimento de tempo e de recursos financeiros e no caso português há que se apontar que o pagamento das propinas, mesmo em universidades públicas, onera ainda mais esta moratória. No que tange a este assunto, os dados apontam que: a) uma pequena parcela dos estudantes recebeu algum tipo de bolsa de estudos para a realização do mestrado, 15,2% ou 25 sujeitos; b) no doutoramento o percentual de bolsistas aumenta e chega a 31,1%, ou seja, 51 estudantes; c) sobre as agências que financiaram estas bolsas, destacam-se a Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT) e outras agências com sede em outros países, estas últimas devem-se sobretudo a estudantes brasileiros e de países africanos que receberam financiamento de seus países de origem.

Estes dados nos levam a deduzir que o trabalho constituiu uma esfera decisiva para o financiamento dos estudos de mestrado e doutoramento de nossos respondentes, posto o baixo número de bolsistas em relação ao total de participantes da investigação. 87,2% destes estudantes exerceram algum tipo de trabalho durante sua formação acadêmica, estamos a falar de 143 indivíduos que aliaram estudos e ocupação: 60,6% destes trabalhadores estudantes¹⁶⁸ já desenvolviam algum trabalho quando da realização de suas licenciaturas, no mestrado este número passou para 81,7%. Com toda a heterogeneidade que marca as trajetórias dos estudantes pesquisados – e, naturalmente, marca também o universo de estudantes de doutoramentos desta área em Portugal –, é possível ratificar o lugar do trabalho nas vidas destes sujeitos.

Lugar este que, por sua vez, nos instiga a aventar algumas correlações que emergem deste cenário: empregabilidade ou ocupação cedo, visto que na graduação já se verifica uma taxa significativa de estudantes empregados; necessidade de se obter uma renda para auxiliar as famílias no custeio da moratória de formação e em necessidades outras; a relação entre trabalho e educação e o impacto nas condições de realização dos estudos até o nível do doutoramento. Com relação a este último tópico, um dado dos questionários nos auxilia a pensar em um de seus aspectos: enquanto nossos respondentes iniciaram suas licenciaturas em um período largo, que vai desde a década de 1970 até anos recentes, no doutoramento todos os registros de início estendem-se entre 2009 e 2016. O que demonstra um hiato significativo experimentado por muitos estudantes entre estes dois níveis de formação, provavelmente a experiência laboral preenche este hiato e se transfigura em um elemento que “afastou” os

¹⁶⁸ A lei nº 116 de 1997 rege o estatuto do Trabalhador-Estudante em Portugal, com vistas a garantir maior flexibilidade junto aos empregadores e junto às instituições educativas para a conciliação das duas atividades. O documento pode ser consultado em: http://www.cm-macedodecavaleiros.pt/uploads/document/file/2412/Lei_116_97_-_Aprova_o_estatuto_do_trabalhador-estudante.pdf.

sujeitos da academia, mas que também os trouxe de volta em outro momento de suas vidas em função das exigências de formação reais e simbólicas.

Os dados relativos ao período do doutoramento de nossos respondentes, aos quais nos debruçamos a partir de agora, são tomados como sintomáticos da relação entre o próprio desenvolvimento do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal e as trajetórias destes estudantes. Quando tratamos dos locais onde os estudantes encontram-se inscritos em doutoramentos da área estamos, concomitantemente, falando da irradiação geoespacial no contexto português do espaço acadêmico em questão. De mesma forma, ao atermo-nos às especialidades escolhidas pelos estudantes em seus doutoramentos, estamos observando o movimento de desenvolvimento de linhas de investigação no interior das Ciências da Educação.

Neste sentido, em diálogo direto com os dados analisados no quarto capítulo desta tese, relacionados à distribuição espacial dos programas doutorais de Ciências da Educação, temos que, no caso dos estudantes que responderam ao nosso questionário: a maior parte faz parte dos doutoramentos localizados em Braga (34%), com especial destaque para a Universidade do Minho; logo depois aparece Lisboa (26%), onde a Universidade Nova de Lisboa aparece com maior frequência entre os respondentes¹⁶⁹; em sequência temos Aveiro (15%), com exclusividade da Universidade de Aveiro; Porto (13%), onde aparece somente a Universidade do Porto; Coimbra aparece com 7% representada pela Universidade de Coimbra; os demais 5% realizam seus doutoramentos em Évora, Beira Interior e no Brasil¹⁷⁰.

No que tange aos caminhos percorridos pelos estudantes em suas trajetórias formativas, é possível visualizar permanências e mobilidades no grupo de estudantes em questão. A maior parte dos estudantes realizou algum tipo de deslocamento entre licenciatura, mestrado e doutoramento, seja somente pela troca de instituições em uma mesma cidade, seja pela mudança de cidade, de distrito ou mesmo de país – no caso de outros países, temos: Brasil, Moçambique, Angola¹⁷¹, Itália, Inglaterra, Suíça e Espanha. Se, no plano individual, estes trânsitos nos falam acerca da riqueza de experiências que estes estudantes acumularam nos seus trajetos de vida e de formação superior, no plano mais geral estamos diante do alcance das Ciências da Educação em Portugal, seja pelas suas instituições, seja pelos diálogos internacionais que a área passou a

¹⁶⁹ Fato que pode ser atribuído à vinculação desta própria investigação à UNL.

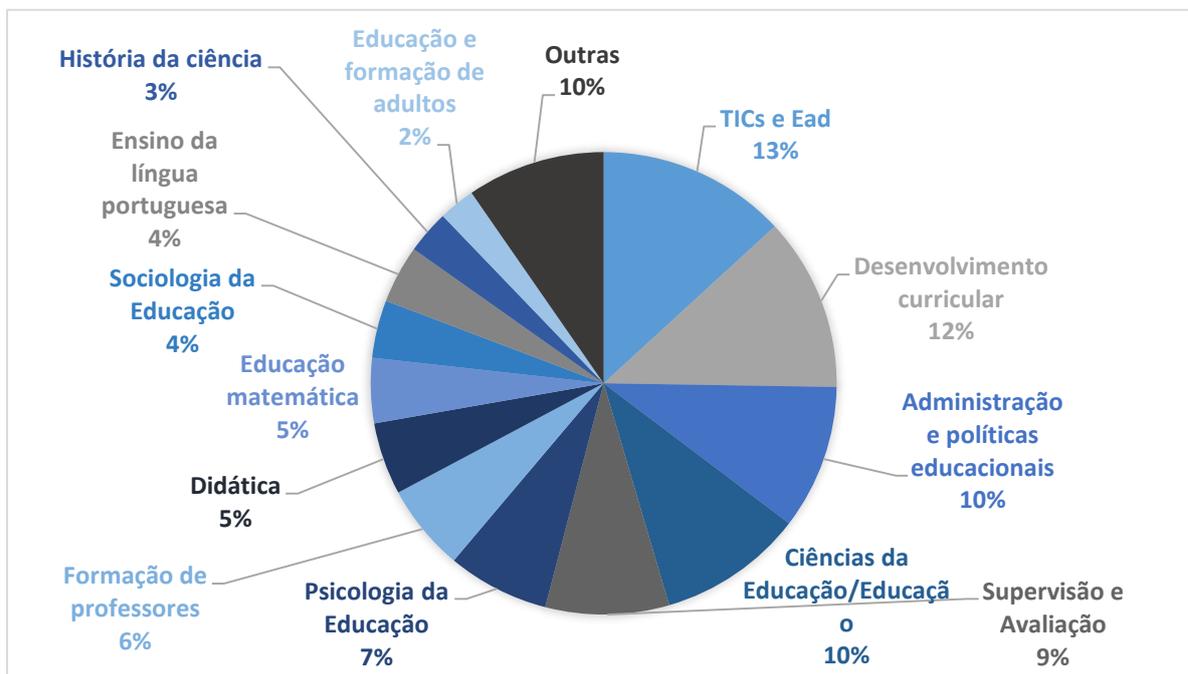
¹⁷⁰ O Brasil aparece aqui por via da Universidade Federal do Recôncavo Baiano e trata-se de um estudante que é matriculado regularmente na instituição brasileira, mas que realiza mobilidade acadêmica em uma instituição portuguesa.

¹⁷¹ No caso destes três primeiros países, a maior parte é formada por brasileiros, moçambicanos e angolanos que mais tarde escolheram Portugal para a realização dos seus mestrados e doutoramentos.

estabelecer ao longo dos anos. A construção da vitalidade deste espaço acadêmico específico, da qual trata Grácio (1991), relaciona-se diretamente com o recente movimento de expansão e diversificação do ensino superior português e, a reboque, com as consequências deste movimento para as Ciências da Educação. Os trânsitos dos doutorandos, revelados pelas suas respostas ao questionário, somente foi possível em função da envergadura institucional que as Ciências da Educação passaram a ter.

Além desta envergadura institucional, tratemos de seu alcance no âmbito das subáreas que foram, ao longo do tempo, compondo este espaço acadêmico específico. Se há que se apontar a diversidade institucional, há também que se apontar a diversidade de linhas de investigação às quais se dedicam os agentes que fazem parte do espaço das Ciências da Educação em Portugal. Já analisamos esta questão por meio das especialidades que compõem dos doutoramentos da área em Portugal, vejamos agora um retrato a partir dos doutorandos respondentes:

Gráfico 24 – Áreas de especialidade dos respondentes nos doutoramentos na área das Ciências da Educação em Portugal



Fonte: A autora (2017).

Estamos, pois, diante de mais uma expressão da diversidade que o espaço acadêmico específico das Ciências da Educação guarda no contexto português. Faz-se mister levar em consideração que estas especialidades escolhidas pelos doutorandos são produto, no que tange às trajetórias destes sujeitos, da relação entre a construção do gosto ou da identificação com

determinado campo do saber e a disposição das próprias especialidades no campo acadêmico em questão.

Cabe ainda especificar que, na miscelânea de especificidades trazidas no *Gráfico 24* – as quais dialogam com as linhas dos programas doutorais portugueses –, a categoria *Outras* traz a continuidade da diversidade de subáreas que compõem as Ciências da Educação. Esta categoria é, pois, composta pelas seguintes especificidades: Educação especial/Inclusão; Ensino superior; Saúde e Educação; Infância; Educação ambiental e sustentabilidade; Aprendizagem; Educação artística; Profissão docente; Migração e educação; e Astronomia.

As diferentes especialidades nas quais os doutorandos se distribuem expressam, portanto, como as trajetórias destes estudantes encontraram um lugar na área das Ciências da Educação. A confluência de suas trajetórias, que trazem histórias marcadas por influências muitas, inclusive de outras áreas do conhecimento e outros espaços acadêmicos específicos, nos permite compreender que o *habitus* que foi sendo estruturado ao longo do tempo é também diverso e, por isso, exige esforços de adaptação constantes. Nesse sentido, as ações e as percepções dos sujeitos que compõem este espaço acadêmico são construídas com base nestes esforços para a leitura daquilo que possui valor no espaço das Ciências da Educação. Os investimentos realizados pelos doutorandos, até este momento de suas vidas, possuem um direcionamento que leva em consideração as lógicas que regem o campo acadêmico português e o espaço do qual estamos tratando. Suas expectativas são, portanto, construídas com base neste jogo. Mas, o que elas revelam acerca do campo e de seus agentes que ocupam as posições de aprendizes, os estudantes?

5.3.2 Interesses e aspirações

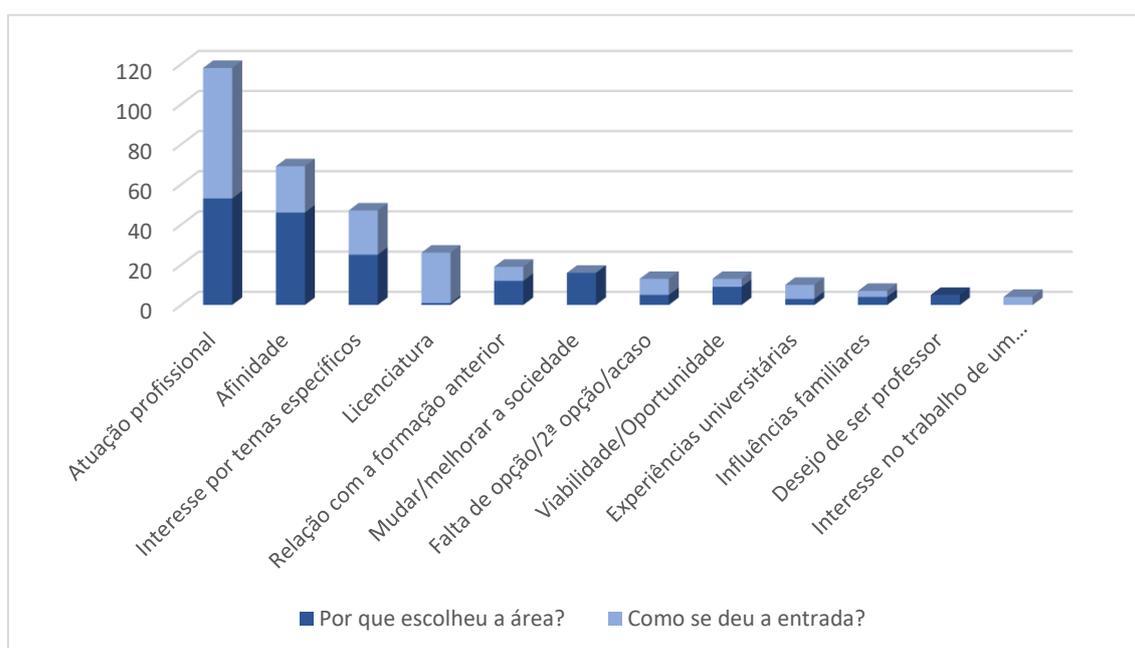
As relações entre as trajetórias dos estudantes e a conjuntura do campo acadêmico, bem como as representações e as condições de trabalho são decisivas para a construção das expectativas de futuro destes sujeitos. O investimento que é realizado entre licenciatura e doutoramento leva em consideração o valor da moratória social dos estudos para a posição que se deseja ocupar no âmbito profissional (Alves, 2009) – seja para aqueles que já possuem algum tipo de ocupação e almejam melhorar a colocação, seja para os que acreditam no impacto do doutoramento para conseguir um bom emprego. No caso dos doutorandos da área das Ciências da Educação em Portugal, há que se ter em consideração que o próprio desenvolvimento deste

espaço acadêmico específico é determinante para a construção das aspirações daqueles que ocupam neste momento o lugar de aprendizes.

Se, há mais de uma década, Alves (2003) assinalava que em Portugal a relação entre as expectativas de inserção profissional e a posse do diploma de ensino superior era diretamente proporcional, hoje podemos vislumbrar o valor dos mestrados e doutoramentos em uma espécie de atualização desta relação. Neste contexto, elementos como as transformações do ensino superior, o processo de Bolonha, bem como as mudanças no mundo do trabalho e da relação entre escolarização e emprego devem ser assinalados. No cruzamento entre estes diferentes elementos, com vistas às lógicas específicas do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação, é que são construídas as perspectivas de futuro dos agentes que fazem parte deste espaço.

Como já observamos que os doutorandos respondentes do caso português entraram neste espaço acadêmico em momentos diferentes de suas trajetórias, torna-se fundamental compreender os porquês que os levaram a buscar as Ciências da Educação como ambiente formativo. Isso porque na rede de relações que baseia esta escolha podemos observar os contextos sociais e os espaços dos possíveis nas trajetórias dos estudantes que permitiram a “entrada” na área das Ciências da Educação e, além disso, toda esta discussão em torno das expectativas e do futuro profissional ganha sentido quando das escolhas ligadas ao ensino superior. O *Gráfico 25*, abaixo, traz uma síntese das motivações que

Gráfico 25 – Entrada no espaço acadêmico específico das Ciências da Educação



Fonte: A autora (2017).

A pluralidade de razões que levaram os participantes da pesquisa a optarem pelas Ciências da Educação, em algum momento de suas trajetórias, fala-nos de distintas formas de experimentar o ensino superior. Estas formas são atravessadas por condições objetivas que possibilitaram a construção não somente dos caminhos formativos em si, mas também daquilo que denominamos “gosto” e dos planos de futuro a que os estudantes se dedicam. As respostas às questões “Por que escolheu a área?” e “Como se deu a entrada?”, categorizadas no *Gráfico 25*, constituem elementos cruciais para pensarmos este jogo de investimentos, busca por acumulação de capitais e ideação de um futuro profissional por meio do espaço acadêmico específico das Ciências da Educação.

A ênfase na atuação profissional revela uma ligação significativa entre o mercado de trabalho e a área da Educação em Portugal. As respostas condensadas nesta categoria englobam distintas realidades, a saber: a) a maioria, no caso português, é composta por sujeitos que desempenhavam funções tangenciais à docência (sejam funções administrativas, sejam funções ligadas à Psicologia ou à Saúde, todas em contextos educativos escolares ou não escolares); b) alguns respondentes indicaram a prática da docência como fomentador principal para a busca pela inserção nas Ciências da Educação, nestes casos encontramos relatos de sujeitos com formação no magistério e em áreas como Matemática, História e Letras que, em função de suas experiências docentes, vislumbraram na área da Educação uma ponte com os problemas que enfrentavam no cotidiano; c) registraram-se ainda respostas relacionadas à exigência de uma formação continuada para fins de progressão na carreira de professor.

No caso do primeiro grupo – aqueles cujas funções laborais avizinham-se à docência –, vale a pena destacar que muitos estudantes relataram que, em função destes trabalhos que desempenharam, eles sentiram necessidade de mudar de área de formação. Tal mudança foi motivada, em alguns casos, pelo desejo de complementar aquilo que aprenderam em uma primeira licenciatura ou mesmo no mestrado. E, em outros casos, a motivação decorreu de um diálogo interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento ou de interesse por um tema específico, cuja interseção pôde encontrar lugar nas Ciências da Educação.

Avançando na exploração dos dados apresentados no *Gráfico 25*, duas categorias quase que antagônicas podem ser contrapostas com o intuito de ratificar as diferenças nos percursos dos sujeitos que, frente aos deslocamentos espaço temporais no universo social, encontram-se no mesmo momento em cursos de doutoramento da área das Ciências da Educação em Portugal: estamos a falar das categorias “Afinidade” e “Falta de opção/2ª opção/acaso”. Na primeira destas categorias foi comum o registro dos termos ‘vocaçãõ’, ‘paixãõ’, ‘gosto’, ‘identificaçãõ

e afinidade pessoal'. Enquanto na segunda o que se catalogou foi um quadro de fatalismo como explicação para o envolvimento com a área das Ciências da Educação, expresso por respostas como “por falta de opção em minha região para fazer outro curso superior”, “esta foi minha segunda opção” ou “por falta de opção, o meu sonho era ser médica, mas na época no meu país não haviam escolas superiores de medicina”. Um romantismo marca as narrativas em torno da construção das afinidades com a Educação, de um lado, e uma espécie de derrotismo parece assinalar as respostas enquadradas na segunda categoria aqui tratada.

No âmbito deste romantismo, temos ainda aqueles que apontaram a ambição de melhorar ou mesmo mudar o mundo ou a sociedade por meio da Educação. Neste caso, o discurso salvacionista passou a compor as próprias motivações que engendraram as trajetórias formativas dos estudantes. A frase de um de nossos respondentes exemplifica bem esta questão: “porque acredito que a educação pode mudar o mundo”. Na própria teoria educacional, a visão romântica esteve atrelada ao pensamento oriundo dos movimentos do Iluminismo e do Romantismo entre os séculos XVII e XX (Ghiraldelli Jr., 2000) e influenciou e ainda influencia nossas ideias acerca da Educação enquanto prática social e enquanto área do conhecimento. Esta influência é expressa, por exemplo, na visão salvacionista ou redentora da Educação com relação a toda a sociedade, visão que observamos nas narrativas dos doutorandos em questão, mas que também se faz presente no imaginário coletivo, nas representações que guardamos do ato educativo e no próprio campo acadêmico, posto que ele não é um espaço alheio às influências históricas e sociais.

As relações entre as categorias ligadas às influências familiares e à viabilidade/oportunidades também emergiram dos relatos dos respondentes, tais como: “eu sonhava ser médica ou professora, pela condição econômica da minha família, a medicina foi se distanciando, daí fui para o segundo sonho”; “acredito que por influência da minha mãe, que também é professora, e por ser uma profissão de fácil acesso para as pessoas oriundas de população de baixa renda”. Vemos aqui uma correlação entre as carreiras dos familiares, as condições socioeconômicas das famílias e o espaço dos possíveis vislumbrado pelos estudantes no momento de suas escolhas formativas.

Por fim, vale a pena ainda destacar algumas especificidades do caso português: a) as experiências universitárias apontadas pelos doutorandos que os levaram a procurar as Ciências da Educação foram todas ligadas ao desenvolvimento de investigações (seja durante a licenciatura, seja durante o mestrado em outras áreas) que possuíam alguma relação com questões educacionais; b) a categoria “Interesse no trabalho de um docente” aparece somente

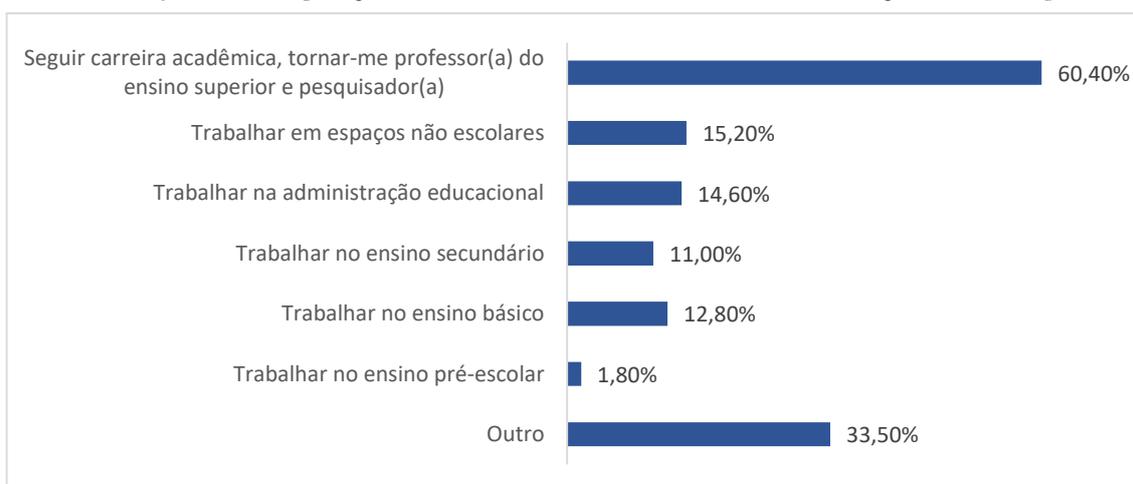
no caso português, trata-se de quatro sujeitos que indicaram que entraram no espaço acadêmico específico das Ciências da Educação porque almejavam trabalhar com um professor específico que faz parte deste espaço acadêmico¹⁷².

A diversidade de motivos que levaram nossos respondentes a inserirem-se no espaço acadêmico específico das Ciências da Educação no contexto português nos auxilia a compreender os muitos fatores que influenciam a perseguição de uma determinada carreira, inclusive a carreira acadêmica. Rodrigues, Jindal-Snape e Snape (2011) chamam a atenção para o gênero, a etnia e as influências da família e dos amigos para explicar os principais elementos que influenciam as escolhas das carreiras científicas na Escócia. No caso das Ciências da Educação, em Portugal, temos como chaves explicativas, além destes elementos: as condições sociais e econômicas das famílias e dos sujeitos; os diálogos entre as áreas do conhecimento e a transversalidade do pensamento educativo; as condições, exigências de qualificação ou mesmo o desejo de progredir no trabalho; e ainda a própria atratividade da área, seja por meio do que os estudantes chamaram de identificação pessoal, seja pelo desejo de se tornar professor, seja inclusive pelo corpo de professores e pesquisadores que o espaço acadêmico específico das Ciências da Educação comporta em Portugal.

Neste sentido, enveredemos então pelos planos de futuro dos doutorandos. Ou seja, pelas expectativas que eles nutrem a partir de suas trajetórias que agora se encontram nos doutoramentos da área das Ciências da Educação. Mapeamos suas aspirações, expressas aqui por meio do *Gráfico 26*, a partir do questionamento “O que você busca com o doutorado na área da Educação?”

¹⁷² Nas palavras de Bourdieu (2011b, p. 130): “O orientador é escolhido mais do que escolhe; e o valor de seus alunos que, sem, todavia, serem discípulos, lhe concedem apesar disso uma forma de reconhecimento intelectual contribui para fazer seu valor – assim como contribui para fazer o deles”.

Gráfico 26 – Aspirações dos doutorandos em Ciências da Educação em Portugal¹⁷³



Fonte: A autora (2017).

Os dados relativos à conciliação de trabalho e formação que discutimos no tópico anterior deixaram evidente que uma grande parte dos doutorandos do caso português já desempenha algum tipo de ocupação além do doutoramento. Acreditamos que é preciso ter isso em consideração para ler os dados do *Gráfico 26*, pois há aqui uma ponderação daquilo que se pretende a partir do doutoramento em Ciências da Educação com base naquilo que se tem de experiência, inclusive no âmbito laboral¹⁷⁴.

Durante a construção do questionário e mesmo no pré-teste uma questão começou a povoar nossas discussões em torno das aspirações dos doutorandos no caso português: a reprodução do campo acadêmico, ou seja, a continuidade e o futuro deste espaço social por meio da formação de novos quadros que futuramente ocuparão as posições de professores e pesquisadores. Isso porque foi-se evidenciando – nos resultados do pré-teste e nas conversas com colegas portugueses no grupo de investigação e nas turmas da UNL – uma ideia ligada à inserção profissional dos diplomados no doutoramento em Ciências da Educação que majoritariamente não conduzia ao ensino superior. O fato de os doutorandos já desempenharem funções em contextos educacionais (ou não) antes da entrada no doutoramento certamente os conduz a levar em consideração a posição laboral que já ocupam na construção de suas aspirações.

¹⁷³ Os valores percentuais deste gráfico ultrapassam o nosso universo de respondentes (164 sujeitos) porque eles puderam apontar mais de uma alternativa à questão.

¹⁷⁴ Esta ponderação também nos faz levantar uma questão importante que serve tanto para o caso português, quanto para o caso brasileiro: os doutorandos, ao construir suas expectativas quanto ao futuro, dividem-se em dois grupos do ponto de vista do trabalho, de um lado um grupo formado pela grande maioria que já adentrou o mercado de trabalho em algum momento da formação e, de outro lado, um grupo pequeno que almeja adentrar o mercado de trabalho após o fim do doutoramento.

Contudo, os resultados do questionário final revelaram um cenário distinto daquilo que vinha se desenhando até então. A aspiração de seguir carreira acadêmica, se tornar um professor/pesquisador do ensino superior firmou-se como aquela com maior adesão entre os estudantes de doutoramento nas Ciências da Educação pelo país. Com mais de 60%, o que equivale a 99 doutorandos, esta categoria expressa o profundo efeito produzido pela universidade e pelo espaço acadêmico específico no quesito da construção das aspirações.

Se entendermos que o lastro desta aspiração é uma combinatória entre as trajetórias dos estudantes e as possibilidades apresentadas pelos espaços sociais dos quais eles participam, incluindo aqui o campo acadêmico e o espaço das Ciências da Educação, evidente se torna a relação entre agente e campo social.

No que se refere aos diplomados universitários, a permanência prolongada no sistema educativo não deixará de ter impacto sobre a construção das suas identidades sócio-profissionais ao longo do processo de inserção. *Efectivamente, a universidade não fornece apenas saberes, mas também exerce sobre os indivíduos uma influência durável, porque socializa, inculcando sistemas de aspirações* (financeiras, de estatuto, culturais, de desenvolvimento das capacidades individuais, relativas ao próprio percurso de vida desejado) que poderão ser concretizadas ou, pelo contrário, frustradas pelas oportunidades reais de trabalho e de emprego, por um lado, e pelas possibilidades reais de autonomização relativamente à família de origem, por outro lado (Gonçalves, 2007, p. 27, grifos nossos).

O prosseguimento da carreira acadêmica, principal aspiração apontada pelos doutorandos, bem como as demais aspirações relacionadas ao contexto escolar, a práticas educativas ou não, como vimos no *Gráfico 26*, constituem um conjunto de desejos constituídos de acordo com o expectável para aqueles que ocupam a posição de estudantes de doutoramento em Ciências da Educação no cenário português¹⁷⁵. Os trechos grifados na citação acima falam exatamente deste processo, trata-se de uma inscrição do espaço acadêmico nos corpos dos sujeitos (Catani, 2013), neste caso dos doutorandos.

Os investimentos que estes estudantes realizaram no campo acadêmico e no espaço das Ciências da Educação, de modo particular, e suas vontades de seguirem carreira acadêmica nos falam duplamente acerca do patamar que este espaço ocupa atualmente. Falam, primeiramente,

¹⁷⁵ Em suma, ao passo que os estudantes passaram seu percurso de formação fazendo leituras do que possuía valor em cada espaço acadêmico do qual fizeram parte, inclusive no âmbito das Ciências da Educação, faz-se mister compreender que, do outro lado, a seleção e a cooptação dos agentes são processos que prestam sempre muita atenção aos índices de adesão ao jogo (Bourdieu, 2003). O que significa que, seja no caso dos estudantes, seja no caso dos professores/pesquisadores, o espaço acadêmico específico das Ciências da Educação em Portugal foi se constituindo por meio desta relação mútua entre os investimentos e capitais dos agentes e a estruturação do espaço em si.

o quanto a busca por este espaço para o cumprimento de alguma etapa formativa em suas trajetórias é reveladora da legitimidade das Ciências da Educação, uma vez que se estabeleceu como lugar que atrai um público de consumidores, os estudantes neste caso. Em segundo lugar, nos falamos da construção de um certo prestígio desta área e do conseqüente magnetismo que daí emerge e que é palpável a partir do interesse em continuar fazendo parte do campo acadêmico com o prosseguimento de uma carreira deste tipo.

Diante disto, o debate acerca da ação social ganha destaque. Justino (2013) ratifica a importância de saber se toda a ação é socialmente determinada ou, apenas, socialmente orientada, não somente através do estoque de disposições, mas também da complexa combinatória de expectativas e oportunidades. Este autor acaba por aliar o adquirido e o projetado com vistas a vislumbrar a ação de um modo diferente, nesta perspectiva “a interação entre disposições, capacidades, expectativas e oportunidades inscreve-se em dinâmicas múltiplas e, necessariamente, em mecanismos de reprodução diferenciados” (Justino, 2013, p. 17). Esta complementaridade entre disposições, expectativas e oportunidades nos auxilia a compreender as trajetórias dos estudantes e professores/pesquisadores do caso português de modo dinâmico e sem limitação de um determinismo nas vidas dos agentes.

Conclusões

Cada um é filho das suas obras (Cervantes, 2002, p. 267).

É verdade que Miguel de Cervantes não está falando diretamente de conhecimento em si; a preocupação de Dom Quixote, nesta passagem do livro, é reafirmar a importância da honra e da palavra de um homem, porém, a afirmação do cavaleiro andante revela a relação “paternal” entre aquilo que produzimos e nós mesmos. A afinidade entre o sujeito e o conhecimento – tanto o conhecimento socialmente disponível, quanto aquele que o próprio sujeito produz – ganha relevo quando nos propomos a refletir acerca do ofício que implica a vida acadêmica. Afinal, o quanto de cada pesquisador há em suas próprias investigações?

Como indicamos na apresentação desta tese, a preocupação de pensar a área da educação foi aqui concretizada por uma estudante de doutoramento que faz parte dela e, por isso, é possível afirmar que a feitura deste trabalho, do artesanato ao trabalho mais “manufaturado” com os softwares, provocou uma aproximação ainda maior entre autora e espaço acadêmico específico da Educação. O contato com os dados, relatórios, com as instituições, com as pessoas, com os professores e com os estudantes – estudantes exatamente como eu – promoveu também um olhar quase bucólico ou quase melancólico de alguém que, ao estudar, se reconheceu dia após dia com o seu objeto de estudo. Um objeto vivo, representado por instituições de ensino superior, faculdades, centros, associações, produções e por sujeitos dotados de histórias que poderiam ser a minha história e, a partir de uma diversidade que muitas vezes é motivo de críticas internas e externas, tem se desenvolvido no campo acadêmico.

O nosso objeto de investigação já não é o mesmo do início do curso de doutorado: o nosso olhar sobre ele ganhou maturidade em função de nossa constante aproximação, de nossas interrogações e do enfrentamento de tais interrogações nos planos teórico e empírico. Além da dinâmica própria de uma pesquisa, com suas idas e vindas, com o seu avançar e recuar, o espaço acadêmico específico da Educação no Brasil e das Ciências da Educação em Portugal está inscrito no mundo, na realidade material destes países e, por isso, é marcado por uma dinâmica social também específica.

Se pesquisar é construir cartografias, como afirma Hissa (2013), nossas cartografias, nesta investigação doutoral, foram guiadas por uma problemática preocupada em compreender os processos de autonomização da área disciplinar da Educação no Brasil e em Portugal no contexto do universo acadêmico de cada país, tendo em vista as condições sociais que os

possibilitaram. A pesquisa acabou por revelar que são múltiplos os fatores que integram estes processos de constituição de um espaço acadêmico específico no interior da estrutura acadêmica e, além disso, estes fatores funcionam, muitas vezes, de formas não lineares. Assim, com base em uma perspectiva comparada com vistas a estabelecer um diálogo entre estas duas realidades, foi possível entender aproximações e distanciamentos que nos falam acerca da autonomização de uma mesma área do saber em contextos distintos.

Os elementos de resposta à nossa problemática de pesquisa seguem, por sua vez, uma lógica de diálogo entre os contextos brasileiro e português. E, no que tange às nossas conclusões – e aqui preferimos utilizar o plural em função do entendimento da pluralidade dos achados da pesquisa –, ratificamos o seu caráter provisório e o objetivo de suscitar novas e inúmeras indagações a partir delas.

Ao tomarmos a Educação como objeto de pesquisa, tendo o constructo de campo acadêmico como hipótese conceitual, enveredamos pelo percurso que esta área tem traçado no Brasil e em Portugal e entendemos estes percursos como expressões das lutas e conflitos que possuem sentido nestes campos. O estudo da configuração que o espaço acadêmico específico em questão vem assumindo ao longo do tempo levou a uma primeira desmistificação: a relação entre o particular e o geral. A análise das experiências dos dois países aqui pesquisados é reveladora das conexões existentes entre diferentes contextos nacionais no que tange ao desenvolvimento de uma área do conhecimento. Há que se destacar, neste debate, que as influências de experiências vivenciadas em outros países fizeram parte dos processos de autonomização do espaço da Educação no Brasil e também em Portugal, contudo, é preciso aqui esclarecer que, apesar das influências enunciarem um cenário internacional mais geral, não é possível reduzir os casos particulares a estes fluxos exteriores. A particularidade dos casos estudados guarda, pois, suas influências, mas se desenvolve de modo específico em função de sua conjuntura, de seus próprios desafios e do seu espaço dos possíveis.

As influências francófona no caso português e norte-americana no caso brasileiro ganharam, portanto, contornos próprios nos cenários nacionais em questão ao passo que a área da Educação foi se desenvolvendo. Ademais, podemos ainda somar a estas influências primeiras múltiplos diálogos com diferentes países em função da internacionalização crescente que Brasil e Portugal foram experimentando, seja por meio da formação de seus pesquisadores fora do país, seja, mais recentemente, pela colaboração em pesquisa com diversos centros espalhados pelo mundo que marca não somente a investigação em Educação – e aqui podemos

destacar igualmente as relações entre Brasil e Portugal no que toca à internacionalização da área.

Os casos brasileiro e português expressam a força que a investigação em Educação passou a ter durante o século XX, posto que as principais iniciativas de organização de saberes próprios e de indivíduos interessados na construção de uma área propriamente dita nestes países datam do início deste século. Como materialidade destas iniciativas preambulares, podemos destacar: a criação da Associação Brasileira de Educação, as iniciativas de Lourenço Filho em São Paulo, dentre as quais temos o Arquivo da Diretoria Geral da Instrução Pública, bem como os esforços de Anísio Teixeira em Brasília, como o Serviço de Teses no Departamento de Educação da prefeitura do estado e a própria criação do INEP; já em Portugal, temos a Reforma de 1901 e a criação de cadeiras na área da Pedagogia, a criação de Escolas Superiores nas Universidades de Coimbra e Lisboa, a circulação de revistas pedagógicas, bem como a atuação da Junta de Educação Nacional. Neste sentido, faz-se mister apontar que os debates que já vinham sendo travados em outros países um século antes em torno da cientificação da Educação (Mialaret, 2009) funcionam, para os dois casos, como antessala histórica e fornecem uma espécie de “gérmen” dos seus próprios movimentos de autonomização.

E, tanto no Brasil, quanto em Portugal – e neste caso podemos abranger para muitos outros contextos –, é possível afirmar que a pesquisa sobre fenômenos educativos ou ainda que tomavam a educação como categoria explicativa para outros fenômenos antecede a autonomização de um espaço acadêmico específico. É, pois, este tipo de pesquisa e estudo, *a priori* dispersos e realizados em diferentes áreas do conhecimento, uma das condições de possibilidade para o que, mais tarde, viria a ser este espaço relativamente autônomo. Neste sentido, a pesquisa acabou por apontar uma aproximação entre o caso brasileiro e o caso português, posto que, a partir das influências dos debates e lutas em torno da cientificação da pesquisa educacional realizados em outros países, o caráter disperso da pesquisa educacional que era realizada no Brasil e em Portugal começou a ser modificado.

Neste processo inicial de organização de um grupo de pesquisadores e instituições, mais uma vez temos Brasil e Portugal com um paralelo no que tange às condições sócio históricas. Os primeiros pesquisadores renomados, experiências de cadeiras e cursos em universidades, a criação de instâncias importantes junto ao Estado (INEP no caso brasileiro e JEN no caso português) são exemplos de mecanismos utilizados no processo de fortalecimento de uma comunidade inicial mais ou menos coerente no âmbito da área da Educação. Tais instâncias no seio do Estado, por seu turno, traduzem o lugar que a educação passou a ocupar no início do

século XX no âmbito dos governos nacionais destes países: a preocupação com o aumento do nível de escolarização da população contribuiu igualmente para o desenvolvimento de políticas públicas nesta direção e de financiamento para investigações neste terreno. Estes movimentos iniciais, de organização e de financiamento, geram um aumento do número de investigadores interessados em refletir sobre os fenômenos educativos nos dois países.

Todavia, é exatamente neste quesito sobre o Estado que habita um dos distanciamentos mais significativos entre Brasil e Portugal: na relação entre ditadura e a autonomização do espaço acadêmico específico da Educação. Como demonstramos ao longo da tese, é na década de 1960, mais precisamente a partir de 1965, que a pós-graduação em Educação é fundada no Brasil, o que ocorreu em plena ditadura militar. Já no caso de Portugal, somente com o fim da ditadura de Salazar, na década de 1970, o país ganhou forças para reagrupar os pesquisadores que estavam exilados e institucionalizar a área das Ciências da Educação no cenário universitário.

É de salientar esta diferença nas condições de possibilidade: enquanto um país começou a desenvolver uma das mais importantes experiências de pesquisa e formação de novos quadros na área da Educação, a pós-graduação, no período ditatorial; o outro lutou com um cenário pouco favorável ao ensino superior e à ciência de modo geral durante a ditadura. Estas diferentes experiências assinalam as particularidades dos regimes ditatoriais nestes países e, mais especificamente, a relação entre estes regimes, a educação e o ensino superior. A “modernização autoritária” (Motta, 2014) experimentada pelo Brasil acabou por viabilizar, com todas as contradições que um processo como este guarda, o fortalecimento das faculdades de Educação, o surgimento das primeiras pós-graduações da área junto à multiplicação de cursos de graduação, mestrado e doutorado. Em contrapartida, como demonstram Teodoro (1995) e Lopo (2016), Portugal somente pode falar de uma esfera especializada das Ciências da Educação a partir de 1976, depois do fim da ditadura e com o I Governo Constitucional.

A relação entre ciência e política emerge desta discussão e nos permite visualizar exemplos do peso do Estado sobre os direcionamentos da atividade acadêmica em um país. A racionalidade que marca a atuação do Estado incide sobre os mais variados aspectos da vida dos cidadãos (Bobbio, 2003), a educação, o ensino superior e o trabalho acadêmico não fogem a esta regra.

Do ponto de vista longitudinal, que marcou várias de nossas análises ao longo da tese, os dois países assistiram, entre as décadas de 1960 e 1970 até o presente momento, a Educação realizar um salto institucional de grande fôlego. Os números que apresentamos neste trabalho –

sejam relativos aos cursos de mestrado e doutoramento, aos grupos e unidades de investigação, aos espaços de diálogo e circulação da produção – expressam a constituição e desenvolvimento de um mercado acadêmico próprio da Educação e das Ciências da Educação no Brasil e em Portugal. Guardadas as devidas proporções destes países, o espaço acadêmico específico da Educação cresceu e se consolidou institucionalmente por meio da constituição de instâncias próprias no interior e fora da universidade. Como evidenciamos ao longo da tese, concretamente estas instâncias traduzem-se nos cursos de graduação, mestrado e doutorado, grupos de pesquisa e unidades de investigação e desenvolvimento, bem como associações de pesquisa e espaços nacionais e internacionais de diálogo e circulação da produção da área. Isto significa que o crescimento numérico não se restringe ao aspecto institucional, os produtores e consumidores deste mercado também foram alargados no sentido do alcance da área: a formação e o crescimento de uma comunidade própria de investigadores, estudantes e aspirantes demonstram a capacidade de autonomização e de jogar o jogo acadêmico.

O próprio fato de se ter agentes interessados em investir neste espaço acadêmico específico, nos casos brasileiro e português, nos fala a respeito de duas questões bastante importantes para a nossa investigação, a saber: de um lado, temos o desenvolvimento e a expansão dos sistemas de ensino superior brasileiro e português como impulsionadores do crescimento de matrículas nas mais diversas áreas do conhecimento, incluindo a Educação; por outro lado, e não descolado deste movimento de dilatação do acesso que também incide sobre o desenvolvimento dos espaços acadêmicos específicos, temos a força que a própria área da Educação/Ciências da Educação passa a ter no sentido de atrair sujeitos que creem na própria área em si, creem no sentido do jogo, a *illusio*, e ainda naquilo que está em jogo (Bourdieu, 2008). Em outras palavras, a autonomização do espaço acadêmico específico da Educação levou a um aumento do número de agentes que acreditam que o seu jogo, que está no interior do campo acadêmico, vale a pena ser jogado.

Os processos de autonomização, desenvolvimento e até de consolidação da Educação e das Ciências da Educação, enquanto espaço acadêmico específico, são confrontados com questões ligadas a poder e a prestígio e, essencialmente, ao lugar ocupado pela área na estrutura do campo acadêmico. Nos dois países pesquisados este confronto é nítido na própria produção dos pesquisadores que se colocaram o exercício de refletir acerca deste domínio (Gouveia, 1971; Pacheco, 2009). Este é um debate que se coloca no âmbito das relações entre as diferentes áreas do conhecimento no interior do campo acadêmico. A hierarquização legitimada nos diferentes campos acadêmicos nos mais distintos contextos sociais nos permite romper com a

ideia de uma comunidade científica indiferenciada e homogênea, o que significa que as fronteiras que separam as disciplinas expressam mais do que as especificidades epistemológicas, expressam também de que lado o poder de construir as regras do jogo estão (Bourdieu, 2008).

Com base neste debate, os resultados de nossa investigação nos conduzem a compreender o caráter multi-referencial (Azevedo, Gonçalves e Alves, 2013) que marca a área da Educação como um componente para pensar as potencialidades e os limites no que tange ao desenvolvimento da área e ao lugar que ela ocupa. Em absolutamente todos os capítulos desta tese ficaram evidenciadas as ligações que a Educação estabelece com outras áreas do conhecimento, isso porque tais ligações manifestam-se em sua história, no seu processo de autonomização, nos objetos de estudo, referenciais e nas metodologias utilizadas, em seu aparato institucional e também nas trajetórias de seus agentes.

A partir dos dados da nossa investigação, torna-se possível uma visualização destas relações entre áreas do conhecimento na base da Educação ou das Ciências da Educação. Quando vimos as 432 linhas de pesquisa, no caso brasileiro, ou as 577 áreas de especialidade, no caso português, dos cursos de mestrado e doutorado da área, atentamos para o fato de elas constituírem diversas categorias que, por sua vez, explicitam a presença de áreas como a Psicologia, a História, a Filosofia, a Sociologia, a Economia, a Matemática, entre outras. Muitas vezes estas áreas aparecem com integrações mais complexas, a exemplo de “História Política da Educação”. Este cenário, do ponto de vista institucional, é revelador do lugar que outras áreas do conhecimento ocupam no interior da Educação, bem como da maneira que o seu desenvolvimento esteve e está atrelado a esta ampla capacidade de reunir diferentes tipos de saberes no seu espaço acadêmico específico.

Ainda em termos de interação com os dados apresentados nesta tese, destacamos mais uma expressão das relações entre Educação e outras áreas do conhecimento: os percursos formativos dos pesquisadores e dos doutorandos. Como vimos ao longo dos capítulos três e cinco, entre percursos lineares e híbridos, a maior parte destes sujeitos, tanto em Portugal, quanto no Brasil, transitou por áreas outras antes de adentrar o espaço acadêmico da Educação. Neste sentido, são exatamente estes trânsitos que nos permitem falar na constituição de um habitus híbrido (Setton, 2002) e, neste sentido, constituem expressões de como as lógicas de outros espaços acadêmicos específicos dialogam com a Educação por meio de seus próprios agentes.

Convém, neste caso, reconhecer que a consolidação das Ciências da Educação tem sido realizada na fronteira da emergência de campos disciplinares híbridos como resposta a aspectos de natureza profissional e institucional, bem como a questões de natureza conceptual, aliás demonstrado pela sua ligação a problemas sociais concretos. Neste sentido, as Ciências da Educação constituem-se como área científica própria através da conjugação de resultados relativos “a um conjunto de saberes e de práticas profissionais” e a “disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas”, definindo-se conceptualmente o seu campo na “interface de imperativos de ordem profissional e de ordem científica” (Pacheco, 2009, p. 11).

Uma das principais conclusões da presente investigação relaciona-se com este debate. O conjunto de dados com os quais trabalhamos e as análises que empreendemos nos levam a situar a Educação, no Brasil, e as Ciências da Educação, em Portugal, nos seus respectivos espaços académicos específicos, os quais foram (e continuam sendo) desenvolvidos com base no diálogo entre diversas áreas do conhecimento – desde a Psicologia, Sociologia, Filosofia, História e outras áreas que, mais tradicionalmente se fizeram presentes na Educação, até áreas mais recentes como a Biologia, Saúde e espécies de subáreas da própria Educação como Currículo. E, ao compreendermos estas conexões responsáveis pelo espaço da Educação tornar-se o que ele é hoje, ou seja, um espaço relativamente autônomo dotado de aparato institucional, agentes, problemas de pesquisa, financiamento, etc., compreendemos igualmente que muitas críticas dirigidas à multi-referencialidade centram-se em um modelo de “ciência pura”.

Neste caso, interessa-nos ir além, tanto do julgamento moral e moralizante sobre as áreas do conhecimento que, muitas vezes, o debate sobre cientificidade (ou não cientificidade) carrega, quanto da legitimação do poder de determinadas áreas sobre outras na determinação do que é e também do que não é ciência, do que é digno ou indigno de pertencer ao campo científico e académico. Desta forma, a materialidade da área da Educação no universo académico do Brasil e de Portugal, seu pertencimento ao campo académico, sua capacidade de jogar o jogo académico e de reproduzir e dar continuidade ao seu corpo de agentes e de instituições próprias constituem elementos que nos permitem entendê-la como um espaço académico específico.

No que se refere ao nosso objeto e aos nossos objetivos de investigação, evidente é a relação entre a multi-referencialidade e o processo de autonomização da Educação no âmbito académico. Brasil e Portugal demonstraram suas correlações com tantas outras áreas do conhecimento na análise do desenvolvimento da Educação enquanto espaço académico. É possível, portanto, afirmar que o interesse pelos fenômenos educacionais por parte de

pesquisadores oriundos de outros domínios constituiu uma condição *sine qua non* para o processo de autonomização relativa deste espaço.

Ainda com base nos achados da pesquisa, merece destaque a relação entre campo e agentes privilegiada nos terceiro e quinto capítulos. As trajetórias pessoais, formativas e profissionais dos professores pesquisadores e dos estudantes de doutoramento da área da Educação abriram uma discussão acerca da indissociabilidade entre indivíduo e sociedade. A possibilidade de observar muitas das questões caras ao processo sócio histórico da autonomização da área aqui estudada inscritas nas próprias histórias destes agentes revelou-se um exercício bastante profícuo. Isto porque foi possível não somente correlacionar as instâncias histórica, institucional e dos agentes, mas sobretudo pela capacidade explicativa da mútua relação entre o desenvolvimento de um espaço social e a formação de categorias profissionais correspondentes (Garcia, 1996). *Habitus* e campo ganharam materialidade quando das análises em torno das disposições e das aspirações construídas com base na participação e no entendimento das lógicas do espaço acadêmico específico da Educação no Brasil e em Portugal.

Os planos de futuro de seguir carreira acadêmica, apontados pela maioria dos estudantes brasileiros e portugueses, exemplificam esta questão, posto que esta e qualquer outra expectativa somente pode ser construída e dotada de sentido nas expectativas do próprio campo social correlato (Bourdieu, 2008). Além disso, há que se destacar que, mesmo com as diferenças entre Brasil e Portugal no que tange ao perfil dos estudantes de doutorado, a carreira acadêmica ainda aparece como principal desejo profissional. No rol da caracterização, destacamos as seguintes diferenças entre os estudantes dos dois países: os portugueses se concentram em uma faixa etária mais elevada; os brasileiros apresentam número mais elevado daqueles que possuem uma segunda graduação; comparativamente os estudantes do Brasil receberam um maior número de bolsas para a realização dos estudos nos níveis de mestrado e doutorado; os dois apresentam taxas próximas no que tange ao trabalho ou ocupação durante a formação, mas os portugueses tendem a iniciar a carreira mais cedo ainda na licenciatura. Com diferenças de perfil e relativas à conjuntura mais recente de emprego para este nível de formação, mas sem deixar de lado a feminização que marca as duas realidades estudadas, as aspirações de seguir carreira acadêmica ratificam, pois, a interiorização da lógica deste espaço, bem como a capacidade constante de reprodução e renovação dos quadros que a Educação vem consolidando.

Com relação a este aspecto, há que sublinhar a relação entre estas aspirações e as oportunidades de colocação para os doutorandos. Nossos dados apontam o interesse pela

carreira acadêmica dos aspirantes no âmbito do espaço acadêmico da Educação, o que evidencia o potencial para reproduzir e renovar o campo. Porém, a inserção futura destes estudantes no interior da estrutura universitária brasileira e portuguesa liga-se diretamente ao rol de possibilidades profissionais que cada panorama de época desenha.

Diante destas conclusões de cunho relacional entre os países estudados nesta investigação, cabe-nos ainda o exercício de explicitar a nossa tese. Com base na nossa problemática de pesquisa, que buscou compreender as condições sociais que possibilitaram os processos de autonomização da Educação, no cenário acadêmico, no Brasil e em Portugal, é possível afirmar, agora com a finalização da investigação, que: há que se reconhecer uma multiplicidade de fatores intervenientes nestes processos, os quais podem ser agrupados em três instâncias, sócio histórica, institucional e dos agentes, as quais, quando tomadas em correlação material e analítica, oferecem um quadro explicativo para o fenômeno de autonomização de um espaço específico situado no interior de um campo acadêmico.

De modo mais generalista, e no âmbito do exercício intelectual de tomar um campo social à análise, pode-se afirmar ainda que um campo social pode ser analisado com base nos muitos espaços específicos que o compõem. No caso particular do conceito de espaço acadêmico específico que utilizamos para esta tese, há que se destacar a sua pertinência no que tange ao recorte e à particularização do objeto de estudo. E, em complementaridade, este conceito nos permite vislumbrar os diferentes grupos e forças que atuam no interior de um campo social. Para exemplificar esta questão, podemos continuar a nos valer de nosso objeto de pesquisa, o espaço da Educação: em nível analítico, deixamos claro, ao longo da tese, que o espaço acadêmico específico da Educação encontra-se situado no campo acadêmico mais amplo, aprofundando ainda mais as lentes de análise poderíamos falar em espaço específico dos sociólogos da educação, dos filósofos da educação, dos sujeitos que estudam currículo ou daqueles que estudam infâncias, dos qualitativistas e dos quantitativistas, dos intelectuais militantes e daqueles que entendem política e ciência de forma mais independente, etc. Isto significa que, analiticamente, é possível recortar estes grupos para estudá-los, foi exatamente o que fizemos aqui quando nos propusemos a interrogar a Educação no Brasil e as Ciências da Educação em Portugal.

Com base nas conclusões que construímos nesta tese, parece-nos pertinente explicitar as futuras linhas de investigação que emergem deste trabalho. Primeiro, sobressai a necessidade de aprofundar as esferas que compõem o espaço acadêmico específico da Educação de modo mais particularizante. O que significa tomar à análise casos ou grupos no interior deste espaço,

os quais podem ser recortados em cursos, grupos de pesquisa, temas ou subáreas do conhecimento. Acreditamos que o olhar direcionado ou mais micro confere uma complementaridade interessante para os achados desta pesquisa. Segundo, a ideia que defendemos ao longo da tese de que “uma ciência é aquilo que tem sido” merece destaque no sentido da tarefa de desconstruir possíveis equívocos de adequação direta da teoria ao real, bem como na possibilidade de ampliação de análise comparada com outros países além de Brasil e Portugal. Terceiro, o fechamento desta tese tem despertado nosso interesse no âmbito das trajetórias de pesquisadores e estudantes. Esta é uma frente de pesquisa que pode oferecer correlações bastante interessantes e que nos permitem visualizar a complexidade das relações entre educação, as vidas dos sujeitos, suas aspirações, o campo do trabalho, das políticas públicas, entre outros.

Por fim, destacamos os movimentos de autorreflexão que vêm marcando os contextos brasileiro e português – e outros países também – no âmbito da área da Educação. Porque entendemos que tais movimentos são reveladores da preocupação de pensar os objetos particulares de investigação de cada um ao passo que se pensa a própria atividade investigativa. Os contributos desta tese advêm justamente desta preocupação de uma jovem doutoranda da área em compreender melhor o campo do qual faz parte. E, entendendo que “toda obra científica “acabada” não tem outro sentido senão o de fazer surgirem novas indagações: ela pede, portanto, que seja “ultrapassada” e “envelheça” (Weber, 2004, p. 29), esperamos que estes escritos, ao oferecerem um retrato das realidades brasileira e portuguesa com relação à área da Educação, despertem novos olhares.

Referências

- Abelson, H. (1943). Educational research. In Harry N. Rivlin & Herbert Schueler. *Encyclopedia of modern education* (pp. 681-683). Nova York: The Philosophical Library of New York City.
- Abramowicz, A., Bittar, M., & Rodrigues, T. C. (2009). O programa de pós-graduação em educação da universidade Federal de São Carlos: um estudo sobre sua história e o perfil dos seus alunos. *RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 6, p. 65-93.
- Afonso, A. J. (2013). A propósito das Ciências da Educação: algumas reflexões. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação & Conselho Nacional de Educação. *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios* (pp. 13-20). Lisboa: CNE.
- Afonso, A. J. (2015). A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 269-291.
- Alexander, J. C. (1987). O novo movimento teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 2-28.
- Alexander, J. C. (1995). *Fin de siècle social theory: relativism, reduction and the problem of reason*. Londres, Verso.
- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino superior em Portugal: décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, México, n. 18, p. 23-34.
- Almeida, M. E. B. (2008). Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 1, n. 1, p. 23-36.
- Almeida, M. E. B. (2012). Integração das tecnologias de informação e comunicação na Educação do Brasil e de Portugal: convergências e especificidades a partir do olhar de professores. *Psic. da Ed.*, São Paulo, n. 35, p. 171-196.
- Alvarenga, L. (1996). *A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: estudo bibliométrico dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos -1944-74*. Tese de doutorado, apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais.
- Alves, J. F. (2012). *A Universidade na I República. A República na Universidade: a UP e a I República (1910-1926)*. Porto: Edições Centenário – Série Vultos da U. Porto.
- Alves, M. F., & Oliveira, J. F. (2014). Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. *RBPAE*, v. 30, n. 2, p. 351-376.
- Alves, M. G. (2003). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da faculdade de ciências e tecnologia*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, apresentada à Universidade Nova de Lisboa.
- Alves, M. G. (2009). Ensino superior, trabalho e emprego na actual sociedade de risco: um olhar sobre o caso de mestres e doutores. *Sociologia - problemas e práticas*, n. 59, p. 107-124.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (Eds.). (2010). *Investigar em educação. Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-*

referenciado. Caparica: UIED/FCT, Universidade Nova de Lisboa.

- Amado, T., Fávero, O., & Garcia, W. (1993). Para uma avaliação dos periódicos brasileiros de educação. *Revista da FAEEBA*, n. 2, p. 173-195.
- Amâncio, L., & Ávila, P. (1995). O género na ciência. In J. C. Jesuíno (coord.). *A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX: Comportamentos, Atitudes e Expectativas* (p. 135-162). Oeiras: Celta.
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2000). O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), pp. 07-28.
- Ambrósio, T. (1992). As ciências da educação em Portugal. Um debate em busca de um lugar entre as ciências do homem e da sociedade. In J. M. *O Estado das Ciências em Portugal*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Ambrósio, T. (2000). Novo contrato entre a Universidade e a Sociedade. In: *Anais Educação e Desenvolvimento/2000* (pp. 89-98). Caparica: UIED/FCT/UNL.
- Anderson, T., & Kanuka, H. (2003). *e-Research: methods, strategies and issues*. Boston: Allyn & Bacon.
- André, M. (2001). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64.
- ANPEd. (1986). *Boletim Informativo ANPEd/9ª Reunião Anual*, v. 8, n. 1, p. 1-8.
- ANPEd. (2016). *Sobre a ANPEd*. Rio de Janeiro: ANPEd.
- ANPG. (2004). *Documento Síntese Preliminar sobre o PNPG*. São Paulo: ANPG.
- Apple, M. W. (1994). Repensando ideologia e currículo. In: A. F. Moreira, & T. T. Silva (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (p. 39-58). São Paulo: Cortez.
- Araújo, I. S. (2004). Mercado simbólico: um modelo de comunicação para políticas públicas. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v. 8, n. 14, p. 165-177.
- Araújo, E. & Fontes, M. (2013). A mobilidade de investigadores em Portugal: uma abordagem de género. *Revista CTS*, n. 24, v. 8, p. 11-45.
- Arnove, R., & Torres, Carlos A. (Eds.). (2007). *Comparative education: the dialectics of the global and the local*. 3th ed. Lahman, MD: Rowman & Littlefield.
- Ariza, R. P., & Harres, J. B. S. (2002). A epistemologia evolucionista de Stephen Toulmin e o ensino de ciência. *Cad. Bras. Ens. Fís.*, v. 19, n. Especial: p. 70-83.
- Ávila, P. (1998). Práticas científicas: uma tipologia dos investigadores portugueses. *Sociologia - problemas e práticas*, n. 26, p. 85-119.
- Azevedo, N. R., Gonçalves, T. N. R., & Alves, M. G. (2013). Theorizing education and educating researchers: one experience at UIED/FCT/UNL. In M. G. Alves, N. R. Azevedo, & T. N. R. Gonçalves. (Edt.). *Educational theory informing educational research. Scenarios and lines of flight* (pp. 37-58). Caparica: UIED/FCT, Universidade Nova de Lisboa.

- Bachelard, G. (1993). *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- Baldin, N., & Munhoz, E. M. B. (2011). Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. *10º Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, Curitiba, PR. Recuperado de: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf.
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2007). What Makes Education Research «Educational»? *Educational Researcher*, v. 36, nº 9, p. 529- 540.
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23.
- Barbosa, R. C., Carvalho, M.E.P., & Fernandes, M.O.M. (2013). Gênero e Tecnologias da Informação: um olhar sobre a Educação Superior na Paraíba e as possibilidades de promoção da equidade de gênero através da Educação. In A. M. López, & M. E. P. Carvalho (Coord). *Mujeres y educación superior*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Bastos, C. (2014). A década de 1990: os anos da internacionalização. *Etnográfica*, 18 (2), 385-401.
- Baudelaire, C. (2006). *Pequenos poemas em prosa*. Tradução de Gilson Maurity. Rio de Janeiro: Record.
- Bazerman, C. (1998). Emerging perspectives on the many dimensions of scientific discourse. In J. R. Martin & Robert Veel (Eds). *Reading Science: critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 15-28). London/New York: Routledge.
- Becker, H. S. (2007). *Segredos e truques de pesquisa*. Tradução, Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica, Karina Kuschnir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Beired, J. L. B. (2009). Vertentes da História Intelectual. In C. A. S. Barbosa, & Garcia, T. C. *Cadernos de Seminários de Cultura e Política nas Américas* (p. 86-98). São Paulo: Assis FCL, Unesp Publicações.
- Ben-David, J., & Zloczower, A. (1962). Universities and Academic Systems in Modern Societies. *European Journal of Sociology*, 3, pp 45-84.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1974). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petropolis, RJ. Vozes.
- Berger, G. (1992). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 314, 23-26.
- Berger, R. (2009). A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 28, 175-192.
- Bianchetti, L. (2015). *O processo de Bolonha e a globalização da educação superior: antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação*. Campinas: Mercado das Letras.
- Bindé, J. (Coord.). (2007). *Rumo às sociedades do conhecimento. Relatório Mundial da UNESCO*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Bittar, M. (2001). O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias. *Avaliação*, Campinas, ano 6, v. 6, n. 2 (20), p. 33-42.
- Bittar, M. (2009). A pesquisa em Educação no Brasil e a constituição do campo científico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.3-22.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da História ou O ofício do historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Epistemologia, Identidade e Perspectivas das Ciências da Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bobbio, N. (1997). *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Bobbio, N. (2003). *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. 10 th ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra.
- Bolshaw, M. (2015). Breve história da epistemologia. *Revista Temática*, ano XI, n. 12, p. 16-25.
- Bourdieu, P. (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1990). *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (1996a). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Editorial Presença.
- Bourdieu, P. (1996b). *Lição sobre a lição*. Tradução de António Marcelino Valente. Porto: estratégias criativas.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2003). *Questões de Sociologia*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP.
- Bourdieu, P. (2006). A ilusão biográfica. In J. Amado & M. M. Ferreira. *Usos e abusos da história oral* (pp.183-191). 8th ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Bourdieu, P. (2008). *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2011a). *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus Editora.
- Bourdieu, P. (2011b). *Homo Academicus*. Florianópolis: Ed. UFSC.
- Bourdieu, P. (2011 c). *O Poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2013). Método científico e a hierarquia social dos objetos. In M. A. Nogueira & A. M. Catani (Orgs.). *Escritos de Educação* (pp. 35-42). 4th ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. & Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Traducción de Fernando Hugo Azeurra y José Sazbón. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P., & Chartier, R. (2012). *O sociólogo e o historiador*. Tradução de Guilherme

- João de Freitas Teixeira, com a colaboração de Jaime A. Clasen. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Bourdieu, P., & Eagleton, T. (1996) A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: S. Zizek (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2014). *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992), *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Ministério da Educação.
- Braunstein, J. F. (2008). *L'histoire des sciences: methodes, styles et controversies*. Paris: J. Vrin.
- Bray, M. (2002). Comparative education in the era of globalization: evolution, missions and roles. *Revista Española de Educación Comparada (REEC)*, Madrid, n. 8, p. 115-136.
- Brzezinski, I. (2008). Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166.
- Cabrito, B. G. (2004). O financiamento do ensino superior em Portugal: entre o estado e o mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 977-996, Especial.
- Calazans, M. J. C. (1995). *ANPEd – Trajetória d após-graduação e pesquisa em educação no Brasil*. Belo Horizonte: ANPEd/Documentos.
- Camino, L.; Camino, C. (1996). Os Programas de iniciação científica: via de integração entre graduação e pós-graduação. *Anais do 6º Simpósio de pesquisa e intercâmbio científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia*, Rio de Janeiro, p.46-63.
- Campos, B. P. (1991). A sociedade portuguesa de Ciências da Educação e o seu primeiro congresso. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas* (pp. 7-11). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Campos, B. P. (1993). As Ciências da Educação em Portugal. *Inovação*, 6,11-28.
- Campos, B. P. (1994). *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Campos, M. M., & Fávero, O. (1994). A pesquisa em educação no Brasil. *Cad. Pesq.*, 88, 5-17.
- Canário, R. (2005). *O que é escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cândido, A. (1964). Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In L. Pereira & M. M. Foracchi. *Educação e Sociedade: Leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 3-18.
- CAPES. (2014a) *Classificação da produção intelectual*. Brasília: CAPES. Recuperado de: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>.
- CAPES. (2014b). *Mestrado profissional: o que é?* Brasília: CAPES. Recuperado de:

<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>.

- CAPES. (2015). *Geocapes – Sistema de informações georreferenciadas*. Brasília: CAPES. Recuperado de: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>.
- Cardoso, M. S. (2012). *A formação do mercado de trabalho acadêmico no Brasil - 1990 a 2009*. Tese de doutorado, apresentada à Universidade de Brasília.
- Caregnato, C. E., & Cordeiro, V. C. (2014). Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57.
- Carvalho, E. (2012). Carreira, salário e condições de trabalho docente: os efeitos do Fundeb na política de valorização dos professores em dois municípios paraenses. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v.4, n.9, p. 3-20.
- Carvalho, L. M. (2000). *Nós através da escrita: revistas, especialistas e conhecimento pedagógico (1920-1936)*. Lisboa: Educa (Cadernos Prestige 3).
- Carvalho, M. P. (2011). O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 99-117.
- Castro, A. (2001). *Planejamento da pesquisa*. São Paulo: AAC.
- Catani, A. M. (2011). As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202.
- Catani, A. M. (2013). *Origem e destino: pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu*. 1.ed. Campinas: Mercado de Letras.
- Cêa, G. S. S., & Silva, C. F. (2015). Mosaicos das Sociologias da Educação: mapeamento da produção do GT-14 da ANPEd na primeira década do século XXI. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, v. 17, p. 215-241.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão: As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Casal de Cambra: Editora Caleidoscópio.
- Celeste Filho, M. (2004). A reforma universitária e a criação das Faculdades de Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 7, P. 161-188.
- Cervantes, M. (2002). *Dom Quixote de La Mancha*. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Nova Cultural.
- Charle, C. (2003). O nascimento dos intelectuais contemporâneos (1860-1898). *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel*, Pelotas, n. 14, p. 141-156.
- Charlot, B. (2010). Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Barreto Bruno – USP. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36. n. especial, p.147-161.
- Chassot, A. (2003). Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 89-100.
- Chauí, M. (1980). Ventos do Progresso: A Universidade Administrada. In B. Prado JR.; M.

- Trag- Tenberg; M. Chaui & R. Romano (Orgs.). *Descaminhos da Educação Pós 68* (p. 31-56). São Paulo: Brasiliense.
- Chiarini, T., & Vieira, K. P. (2012). Universidades como Produtoras de Conhecimento para o Desenvolvimento Econômico: Sistema Superior de Ensino e as Políticas de CT&I. *RBE*, Rio de Janeiro, v. 66, n. 1, p. 117–132.
- Comte, A. (1978). *Curso de filosofia positiva: discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores).
- Corbucci, P. (2001). O Ensino Superior Brasileiro na Década de 90. *Políticas Sociais. Acompanhamento e análise*, IPEA, n.2, p. 105-109.
- Correia, F.; Amaral, A.; Magalhães, A. (2000). *Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior: o caso Português*. Matosinhos, Portugal: Cipes.
- Correia, J. A., & Stoer, S. R. (1995). Investigação em Educação em Portugal: esboço de uma análise crítica. In B. P. Campos (org.). *A investigação educacional em Portugal* (pp. 28-41). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, F. L. (2008). Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, 42(5):829-74.
- Costa, M. & Silva, G. M. D. (2003). Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 101-120.
- Costa, M. I. B. M. (2005). *Percursos de cientificidade em Ciências da Educação: uma abordagem aos textos normativos*. Tese de doutoramento, apresentada à Universidade Trás-os-Montes.
- Coulon, A. (1995) *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th. ed. Boston: Pearson Education.
- Cruz, M. H. S. (2015). Um fragmento da memória: registro da contribuição do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/ UFS) para formação do pesquisador/ educador. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 8, n. 16, p. 153-167.
- Cruz, M. J. M. (2013). *Financiamento do ensino superior em Portugal: Repensar o modelo em função do desempenho*. Dissertação de mestrado, apresentada à Universidade Técnica de Lisboa.
- Cunha, L. A. (1974). A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *Rev. Adm. Emp.*, Rio de Janeiro, 14 (5), 66-70.
- Cunha, L. A. (1979). Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Org.). *Seminários sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em Educação*. (pp. 3-15). Brasília: MEC/CAPES.
- Cunha, L. A. (1992). Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação: primeiras aproximações. *Tempo Social: Rev. Sociol. USP*, 4 (1-2), p. 169-

- Cunha, M.I. (org). (2007). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.
- Cury, C. R. J. (2008). Trinta por trinta: dimensões da pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 162-167.
- Cury, C. R. J. (2009). Prefácio: Da crítica à avaliação à avaliação crítica. In: L. Bianchetti, V. Sguissardi (Orgs.). *Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação* (pp. IX-XIV). Campinas: Autores Associados.
- Dantes, M. A. M; Dias, A. L. M & Silva, M. R. B. (1999). Uma epopéia das ciências no Brasil contemporâneo segundo seus heróis mais proeminentes. *Revista da USP*, São Paulo, n.41, p.230-238.
- Dauster, T. (2015). Relatos em uma linha de história de vida - notas para a construção da memória da Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio (os bastidores da construção). In *39º Encontro Anual da ANPOCS*. Recuperado de: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-39-encontro/gt/gt25/9678-relatos-em-uma-linha-de-historia-de-vida-notas-para-a-construcao-da-memoria-da-pos-graduacao-da-puc-rio-os-bastidores-da-construcao/file>.
- Delicado, A. & Alves, N. A. (2013). “Fugas de cérebros”, “tetos de vidro” e “fugas na canalização”: Mulheres, ciência e mobilidades. In E. Araújo; M. Fontes & S. Bento (coords.). *Para um debate sobre a mobilidade e a fuga de cérebros* (pp. 8-31). Braga: CECS/CICS.
- Delporte, C. (1996). *Intellectual e politica*. Firenze: Giunti.
- DGEEC. (2014). *Estatísticas da Educação 2013/2014*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- DGEEC. (2015). Mulheres no total de doutoramentos. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência Recuperado de: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/62/>.
- DGEEC. (2016a). *Alunos matriculados no ensino superior: total e por sexo*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência Recuperado de: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/62/>.
- DGEEC. (2016b). *Alunos dos sexos feminino e masculino matriculados no ensino superior: total e por área de educação e formação*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Recuperado de: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/62/>.
- DGEEC. (2016c). *Estatísticas: Docentes*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência Recuperado de: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/>.
- Dores, H. G. (2008). *A História na Faculdade de Letras de Lisboa (1911-1930)*. Tese de mestrado, apresentada à Universidade de Lisboa.
- Dortier, J. F. (2002). Les idées pures n’existent pas. Sciences Humaines. *Sciences Humaines, Numéro Spécial Pierre Bourdieu*, Paris, p. 3-8.
- Dréze, J.& Debelle, J. (1983). *Concepções da universidade*. Fortaleza: EdUFCE.

- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodologia)*. Lisboa: CIES e-WORKING PAPER N. ° 60/2009.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Collin.
- Durkheim, É. (1898). L'individualisme et les intellectuels. *Revue bleue*, 2 juillet. Recuperado de: http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/sc_soc_et_action/texte_3_10/individualisme.pdf.
- Durkheim, É. (1999). *As regras do método sociológico*. Tradução de Paulo Neves. 2nd ed. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Tópicos).
- Elias, N. (1994). *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Elias, N. (1995). *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Estrela, A. (1999). *O tempo e o lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora e SPCE.
- Estrela, M. T. (2005). Editorial. *Investigar em Educação*, 4, 7-20.
- Estrela, M. T. (2006). Notas sobre as possibilidades de construção de uma teoria da educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 40-1, 063-093.
- Estrela, M. T. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (Org.). *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)* (pp. 13-41). Lisboa: Educa.
- Estrela, M. T. (2008). As Ciências da Educação, Hoje. In J. M. SOUSA. *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores. Actas do IX Congresso da SPCE-Funchal*. Lisboa: Legis Editora – SPCE, 2008.
- Fava-de-Moraes, F., & Fava, M. (2000). A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1), 73-77.
- Fávero, A. A., Tauchen, G., & Devecchi, C. V. P. (2016). Percursos formativos e inserção profissional dos doutores em educação: trajetórias e destino dos egressos. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP/, v. 26, n.53, p. 574-594.
- Fávero, M. L. A. (2004). A UDF, sua vocação política e científica: um legado para se pensar a universidade hoje. *Pro-Posições*, v. 15, n. 3, p. 143-162.
- Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36.
- Fávero, M. L. A. (2008). Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 8, n. 17, p. 162-180.
- FCT. (1999). *Relatório 1997-2001: cinco anos de actividades*. Lisboa: FCT. Recuperado de: <https://www.fct.pt/documentos/RelatorioFCT-1997-2001-Final.pdf>.
- FCT. (2002). *Relatório de actividades*. Lisboa: FCT. Recuperado de: <http://www.fct.pt/apoios/unidades/avaliacoes/anteriores/>.
- FCT. (2015). *Relatórios 2012-2014*. Lisboa: FCT. Recuperado de: <http://www.fct.pt/>

apoios/unidades/financiamento.

FCT. (2016a). *Instituições de I&D: Unidades de I&D*. Lisboa: FCT. Recuperado de: <https://www.fct.pt/apoios/unidades/unidadesid.phtml.pt>.

FCT. (2016b). *Instituições de I&D*. Lisboa: FCT. Recuperado de: <https://www.fct.pt/apoios/unidades/index.phtml.pt>.

FCT. (2016c). *História da Fundação para a Ciência e a Tecnologia*. Lisboa: FCT. Recuperado de: <https://www.fct.pt/historia/index.phtml.pt>.

Fernandes, A. M. (1990). *A construção da ciência no Brasil e a SBPC*. Brasília: EdUnB.

Fernandes, A., & Pires, E. (1991). Gênese e institucionalização da educação escolar. In E. Pires, A. Fernandes, & J. Formosinho. *A construção social da educação escolar* (p. 61-102). Porto: Asa.

Fernandes, R. (1993). História das inovações educativas (1875-1936). In A. Nóvoa & J. R. Berrio (Eds.). *A história da educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades* (pp. 157-170). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Sociedad Española de Historia de la Educación.

Fernandes, R., & Esteves, M. (1995). A investigação educacional em Portugal. In B. P. Campos (org.). *A investigação educacional em Portugal* (pp. 12-27). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Ferrarotti, F. (1986). *Sociologia*. Lisboa: Teorema.

Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (eds.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento dos Recursos Humanos.

Ferreira, A. G., & Mota, L. (2009). Do magistério primário a Bolonha. Políticas de formação de professores no ensino primário. *Exedra*, 1, 69-89.

Ferreira, L. O., & Britto, N. (1994). Os intelectuais no mundo e o mundo dos intelectuais: uma leitura comparada de Pierre Bourdieu e Karl Mannheim. In V. Portocarrero (Org.). *Filosofia, História e Sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas* [online] (pp. 133-150). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.

Ferreira, L. S. (2009). A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. *CONTRAPONTO*, v. 9, n. 1, pp. 43-54.

Ferreira, M. S. (2008). Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 279-292.

Ferreira Júnior, A. (2010). História da educação: os grupos de pesquisa no Brasil. *33ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu. Recuperado de: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT02-6436--Int.pdf>.

- Figueiredo, V. & Sobral, F. A. F. (1991). A pesquisa nas universidades brasileiras. In: Velloso, J. (Org.). *Universidade pública: política, desempenho, perspectivas* (pp. 57-76). Campinas: Papirus.
- Fiolhais, C. (2016). *A ciência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Fior, C. A. (2003). *Contribuições das atividades não obrigatórias na formação universitária*. Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade Estadual de Campinas.
- Fiorentini, D. (2002). Mapeamento e balanço dos trabalhos do GT-19 (Educação matemática) no período de 1998 a 2001. In *25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*. Caxambu. Caxambu: ANPED.
- Fitas, A. J. S. (2012). A Junta de Educação Nacional e a instalação da investigação científica em Portugal no período entre guerras. In A. J. Santos Fitas, J. Príncipe, M. F. N. & M. C. Bustamante (Eds.). *A actividade da Junta de Educação Nacional* (pp. 13-36). Lisboa: Caleidoscópio.
- Fiúza de Mello, A. (2011). *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior. Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. Brasília: Editora UnB.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In Burchell, G. & Miller, P. (eds.). *The Foucault Effect, Studies in Governmentality* (pp. 87-104). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2001) [1988]. *Dits et Écrits II, 1976-1988*. Édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald avec la collaboration de Jacques Lagrange. Paris: Quarto / Gallimard.
- Foucault, M. (2002). *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7th ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freitas, H. C. L. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230.
- Frigotto, G. (1993). *A produtividade da escola improdutiva*. 4th ed. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. (1995). *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. (2011). Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254.
- Furlong, J.; Lawn, M. (2009). The disciplines of education in the UK: between the ghost and the shadow. *Oxford Review of Education*, volume 35 (5), pp. 541-552.
- Furlong, J.; Lawn, M. (edt.). (2011). *Disciplines of education. Their role in the future of education research*. Abingdon, Oxon: Routledge.

- Furtado, A. C. (2015). Campus à espreita: o pós-golpe de 1964 e o mundo acadêmico no Brasil. *Topoi (Rio J.)*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 31, p. 717-722.
- Gago, J.M. (1990). *Manifesto para a Ciência em Portugal – ensaio*. Viseu: Gradiva.
- Garcia, M. M. A. (1996). O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cad. Pesq.*, 97, 64-72.
- Gatti, B. A. (1983). Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, n. 44, p. 3-17.
- Gatti, B. A. (2001). Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81.
- Gatti, B. A. (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora. (Série Pesquisa em Educação).
- Germano, J. W. (2008). O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v.28, n.76, p. 313-332.
- Ghiraldelli Jr., P. (2000). A teoria educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (2), 32-36.
- Giddens, A. (2003). *A constituição da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes.
- Godinho, T., Ristoff, D., Fontes, A., Xavier, I. M., & Sampaio, C. E. M. (Orgs.) (2005). *Trajectoria da Mulher na Educação Brasileira 1996-2003*. Brasília: INEP.
- Goergen, P. (1985). A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, n. 31, p. 01-18.
- Gohn, M. G. M. (2005). A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. *ECCOS – Revista Científica*, v. 7, n. 2, p. 253-274.
- Gomes, J. F. (1996). *Estudos para a história da educação no séc XIX*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional, Lisboa.
- Gonçalves, M. M. B. (2007). *Educação, Trabalho e Família: trajetórias de diplomados universitários*. Tese de doutoramento, apresentada à Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, T. N. R., Azevedo, N. R., & Alves, M. G. (2013). Theorizing education: introducing a conversation. In M. G. Alves, N. R. Azevedo, & T. N. R. Gonçalves (Edt.). *Educational theory informing educational research. Scenarios and lines of flight* (pp. 5-20). Caparica: UIED/FCT, Universidade Nova de Lisboa.
- Goulart, C., & Kramer, S. (2002). Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPEd e 100 anos de Drummond. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 127-146.
- Gouveia, A. J. (1971). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 1, p. 1-47.
- Grácio, R. (1991). Das ciências de educação em Portugal: um testemunho. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas* (pp. 13-21). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Gramsci, A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Guedes, M. C. (2008). A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.117-132.
- Guimarães, R., Lourenço, R. & Cosac, S. (2001). A pesquisa em epidemiologia no Brasil. *Revista de Saúde Pública*, v.35, n.4, p.321-40.
- Gusso, D. A., Cordova, R. A. & Luna, S. V. (1985). *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: UNESCO/Cresalc, MEC/Sesu/CAPES.
- Heitor, M. (2015). Ciência e conhecimento na modernização de Portugal: a formulação de políticas públicas na superação do atraso científico e na democratização do acesso ao conhecimento. In M. L. Rodrigues & M. Heitor (Orgs.). *40 anos de políticas de ciência e de ensino superior* (pp. 81-146). Coimbra: Almedina.
- Heitor, M., Horta, H., & Mendonça, J. (2014), Developing human capital and research capacity: science policies promoting brain gain, *Technological Forecasting and Social Change*, 82, 6-22.
- Henriques, V. M. P. M. (1998). *ANPEd e a preocupação da autonomia: em busca de reconhecimento e consagração*. Tese de Doutorado, apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Hey, A. P. (2008). *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil*. São Carlos: EDUFSCar.
- Hissa, C. E. V. (2013). *Entrenotas: Compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for Everybody: Passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press.
- Horta, J. S. B., & Moraes, M. C. M. (2005). O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 95-117.
- Hostins, R. C. L. (2006). Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160.
- Ianni, O. (1971). *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Inep. (2011). *História do Inep*. Brasília: INEP. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/historia>.
- Instituto Gulbenkian de Ciência. (2012). *Financiamento em Ciência*. Lisboa: IGC. Recuperado de: http://wwwpt.igc.gulbenkian.pt/pages/facilities.php/A=145___collection=article.
- Jezine, E.; Chaves, V. L. J. & Cabrito, B. G. (2011). O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de*

Educação, n. 18, p. 57-79.

- Justino, D. (2013). Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. In: Ana Matias Diogo & Fernando Diogo (Orgs.). *Desigualdades no sistema educativo. Percursos, transições e contextos* (pp. 7-20). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Kant, I. (1999). *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Valério Rohden e Udo Balduer Moosburger. São Paulo: Nova Cultural.
- Kaufmann, J. C. (2013). *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: EDUFAL.
- King, A. (2000). Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A 'Practical' Critique of the Habitus. *Sociological Theory*, 18 (3), 417-433.
- Kopnin, P.V. (1978). *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Krawczyk, N. (2012). A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 12, p. 03–11.
- Kuenzer, A. (1986). A pesquisa em Educação no Brasil: algumas considerações. *Em Aberto*, Brasília, v.31, p.19-23.
- Kuenzer, A. Z., & Moraes, M. C. M. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (2011). *Tensão Essencial*. São Paulo: Unesp.
- Lahire, B. (2002a), *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, Vozes.
- Lahire, B. (2002b). Reprodução ou prolongamento críticos?. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, CEDES, ano XXIII, n. 78, p.37-55.
- Lapeyronni, D. & Marie, J. L. (1992). *Campus Blues*. Les étudiants face à leurs études. Paris: Seuil.
- Leão, C. (1960). Apóstolo e realizador. In F. Azevedo et al. *Anísio Teixeira: pensamento e ação* (pp. 93-105). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Leite, F. (2007). Comunicação científica e gestão do conhecimento: enlances conceituais para a fundamentação da gestão do conhecimento científico no contexto de universidades. *Transinformação*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 139-151.
- Léon, A. (1983). *Introdução à história da educação*. Lisboa: D. Quixote.
- Levisky, D. L. (1998). *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lima, L. (2003). Editorial. *Investigar em Educação*, n. 2, p. 7-11.
- Lima, L. (2010). Investigação e investigadores em educação: anotações críticas. *Sísifo: Revista*

de Ciências da Educação, v. 12, p. 59-68.

- Lima Júnior, O. B. (1998). As reformas administrativas no Brasil: modelos, sucessos e fracassos. *Revista do Serviço Público*, v. 49, n. 2.
- Lopes, M. D. (2002). *Avaliação de desgaste de painéis em estudos longitudinais: uma aplicação na Pesquisa Mensal de Emprego (PME/IBGE)*. Dissertação de Mestrado, apresentada à Escola Nacional de Ciências Estatísticas do Rio de Janeiro.
- Lopes, Q.; Nunes, F. & Fitas, A. J. S. (2011). A Junta de Educação Nacional/ (Instituto para a alta cultura) – 1929-38 – e os congressos científicos: trocas e circulação de saberes. *Congresso Luso-Brasileiro de História das Ciências*. Évora: Livro de Actas, p. 1399-1411.
- Lopo, T. T. (2016). A constituição da esfera especializada das ciências da educação na democracia portuguesa. *Hist. Educ. (Online)*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 353-371.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Löwy, I. (2000). Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”. *Cadernos Pagu*, n. 15, p. 15-38.
- Luna, S. V. (1994). O falso conflito entre tendências metodológicas. In I. Fazenda (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. (pp. 70-84). São Paulo: Cortez.
- Madeira, A. I. (2009). O Campo da Educação Comparada: Do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In D. B. Souza & S. A. Martínez (Orgs.). *Educação Comparada: Rotas de Além-Mar* (pp. 105-135). São Paulo: Xamã.
- Magalhães, A. (2004). *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT e Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Magalhães, A. M. (2006). A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, N. 7, 13-40.
- Magalhães, J. (2013). Apontamento sobre a História da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. In S. C. Matos & J. Ramos do Ó (Coord.) *A Universidade de Lisboa, Séculos XIX-XX* (pp. 1087-1105). Lisboa: Tinta-da-China.
- Mancebo, D. (2013). Trabalho docente e produção de conhecimento. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 25, p. 519-526.
- Mancebo, D; Maués, O & Chaves, V. L. J. (2006). Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 37-53.
- Mancebo, D; Vale, A. A. & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20. n. 60, p. 31-50.
- Mangi, L. (2012). Durável e/ou modificável? Reflexões acerca da noção de habitus em Pierre Bourdieu. In *Anais do 36º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO (EnANPAD)* (pp. 1-15). Rio de Janeiro.

- Marcovitch, J. (2002). Os desafios da área de Humanidades no Brasil e no mundo. *Estudos Avançados*, 16 (46), p. 231-243.
- Mariani, M. C. (1982). Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In Simon Schwartzman (Org.). *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro* (pp. 167-195). Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Martins, A. C. P. (2002). Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, v. 17.
- Martins, C. B. (2000). O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em perspectiva*, 14 (1), p. 41-60.
- Martins, C. B. (2002). Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. *Novos Estudos*, n. 62, p. 163-181.
- Martins, C. B. (2003). Pós-Graduação no contexto do ensino superior brasileiro. In L. Mohry et al. (orgs.). *Universidade em Questão* (pp. 175-206). Brasília: UnB.
- Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35.
- Martins, J. S. (2013). *A sociologia como aventura: memórias*. São Paulo: Editora Contexto.
- Martins, R. A. (2006). A maçã de Newton: histórias, lendas e tolices. In C. C. Silva (Org.). *Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino* (pp. 167-189). São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Mec/Inep. (2014). *Censo da Educação Superior 2013*. Brasília: CENSUP.
- Mello, G. N. (1983). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 46, p. 67-72.
- Meucci, A. (2009). *O papel do habitus na teoria do conhecimento: entre Aristóteles, Descartes, Hume, Kant e Bourdieu*. São Paulo. Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade de São Paulo.
- Mialaret, Gaston. (2009). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. In A. Vergnion (org.). *40 ans des sciences de l'éducation* (pp. 9-22). Caen: PUC.
- Miceli, S. (1979). *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Diefel.
- Miceli, S. (2003). Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura. *Tempo Social USP*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 63-79.
- Ministério da Educação de Portugal e Organização dos Estados Iberoamericanos (2003). *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Madrid: UNED.
- Moita, F. M. G. S. C., & Andrade, F. C. B. (2009). Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41 m, p. 269-280.
- Moreira, A. F. B. (2002). O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 81-101.

- Moreira, A. F. B. (2009). A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.23-42.
- Motta, R. P. S. (2014). *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Mueller, S. P. M. (2006). A comunicação científica e o movimento de acesso livre ao conhecimento. *Ci. Inf., Brasília*, v. 35, n. 2, p. 27-38.
- Neave, G., & Amaral, A. (2011) On Exceptionalism: The Nation, a Generation and Higher Education, Portugal 1974 – 2009. In G. Neave and A. Amaral (Eds.) *Higher Education in Portugal: A Nation, a Generation 1974-2009*. Dordrecht/Heidelberg: Springer Books.
- Neves, C. E. B. (2007). Apresentação: Desafios da educação superior. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 14-21.
- Neves, C. E. B. (2012). *Ensino superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão*. Preparado para apresentação no Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos) – São Francisco, Califórnia.
- Nietzsche, F. (2008). *Genealogia da moral*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nisbet, J. (1999) How it all began: educational research 1880–1930. *Scottish Educational Review*, 31(1), 3–9.
- Nogueira, C. M. M. & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, ano 23, n. 78, p. 15-36.
- Nogueira, M. A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas. *Análise Social*, XL (176), 563-578.
- Not, L. (1984). Sciences ou science de l' éducation?. In L. Not et al. *Une science spécifique pour l'éducation?*. Toulouse: Universidade de Toulouse-le Mirail, p. 17-47.
- Nóvoa, A. (1987). *Les temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, v. I-II.
- Nóvoa, A. (1989). A pedagogia à flor da pele. Da expressão dramática ao teatro e vice-versa. *Revista Percursos-Cadernos de Arte e Educação*, n. 1, Aveiro: APEDT.
- Nóvoa, A. (1991). As Ciências da Educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa; B. Campos; J. P. Ponte & B. Santos (orgs.). *Ciências da Educação e Mudança* (pp. 17-67). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In: A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisbonne: Educa.
- Nóvoa, A. (2015). Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? *Educ.Pesqui.*, São Paulo, 41(1), 263-272.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J: Princeton University Press.

- Oliveira, A., & Silva, C. F. (2014). Mapeando a sociologia da educação no Brasil: análise de um campo em construção. *Atos de pesquisa em Educação*, v. 9, n. 2, p. 289-315.
- Oliveira, A., & Silva, C. F. (2016). A sociologia, os sociólogos e a educação no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, n. 91, p. 1-15.
- Oliveira, J. F. (2015). A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343-363.
- Pacheco, J. A. (2004). Dos tempos e lugares do campo educacional. Uma análise dos percursos de educação em Portugal (1900-2000). *Revista Brasileira de Educação*, 25, 53-66.
- Pacheco, J. A. (2009). *Nota de Abertura X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Bragança; SPCE.
- Pacheco, J. A. (2010). Ciências da Educação e Investigação: o pesadelo que é o presente. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 12, 5-18.
- Peixoto, J. (1989). Alguns dados sobre o ensino superior em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 27-28, p. 167-188.
- Peixoto, M. A. (2014). Estrutura e Agência em Anthony Giddens: Uma análise crítica do estruturacionismo. *Revista Sociologia em Rede*, v. 4, n. 4, p. 93-106.
- Pereira, E. M. A. (2009). A universidade da Modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, Campinas, SP, 14 (1), p. 29-52.
- Pereira, J. E. D. (2000). Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 183-201.
- Pereira, T. S. (2004). Processos de governação da ciência: O debate em torno do modelo de financiamento das unidades de investigação em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 70, p. 05-32.
- Perista, H. (2010). Mulheres, homens e usos do tempo - quinze anos após a Plataforma de Acção de Pequim, onde estamos, em Portugal? *Revista de Estudos Demográficos*, v. 47, pp. 47-64.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. et. al. (Orgs.). (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- Peters, M. (1996). *Poststructuralism, Politics, and Education. Critical Studies in Education and Culture*. Westport: Bergin & Garvey.
- Peters, G. (2013). Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 28, n. 83, p. 47-81.
- Pinheiro, M. S. (2014). As contribuições da sociologia para o desenvolvimento da história intelectual. *História e Cultura*, Franca, v.3, n.3 (Especial), p. 66-88.
- Pintassilgo, J. & Oliveira, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 15, p. 24-40.

- Pombo, O., Levy, T., & Guimarães, H. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Ed. Texto.
- Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional: las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tese de Doutorado, apresentada a Universidade de Sevilha.
- Portes, E. A. (2006). Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87, n. 216, p. 220-235.
- Portnoi, L. (2009). To be or not to be an academic: South African graduate students' vocational choices. *International Journal of Educational Development*, 29 (4), 406-414.
- Prado, S. D. & Sayd, J. D. (2004). A pesquisa sobre envelhecimento humano no Brasil: grupos e linhas de pesquisa. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.9, n.1, p.57-68.
- Pucci, B. (2006). Forpred: fragmentos da história dos sócios institucionais da ANPEd. 6º Congresso luso-brasileiro de história da educação, Uberlândia. Recuperado de: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/490BrunoPucci.pdf>.
- Queiroz, C. T. A. P., Carvalho, M. E. P., & Moreira, J. A. (2014). *Gênero e inclusão de jovens mulheres nas ciências exatas, nas engenharias e na computação*. 14º Redor, Recife-PE. Recuperado de: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/File/2076/855>.
- Ramalho, B. L., & Madeira, V. P. C. (2005). A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 70-81.
- Rego, T. C., & Souza, D. T. R. Quarenta anos de um periódico em educação: celebração de uma longa trajetória (1975-2015). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p.1119-1125.
- Renaut, A. (2012). *Le modele humboldtien*. Paris: Sorbonne/ Centre International de Philosophie Politique Appliquée. Recuperado de: http://cippa.paris-sorbonne.fr/?page_id=1071.
- Ribeiro, B. O. L., Silva, E. P. Q., & Santos, S. M. (2015). Pós-Graduação em Educação em Minas Gerais: apontamentos sobre uma história em construção. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 383-403.
- Ribeiro, D. (1980). *Os cursos de pós-graduação. Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ribeiro, D. (2010). Darcy Ribeiro (depoimento, 1978). Rio de Janeiro, CPDOC, 2010. 61 p. Recuperado de: <http://www.fgv.br/cpdoc/historal/arq/Entrevista471.pdf>.
- Ribeiro, L. M. B. B. (2011). Gênero e Ciência: A Presença Feminina em Institutos Públicos de Pesquisa. 35º Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro. Recuperado de: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR2782.pdf>.
- Ristoff, D. (2006). *A trajetória da mulher na educação brasileira*. São Paulo: Folha. Recuperado de: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0803200610.htm>.

- Rocha, C. & Silva, S. M. (2007). Raparigas e rapazes no ensino superior em Portugal no final dos anos 90. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 25, p. 169-182.
- Rocha-e-Silva, M. (2009). O novo qualis, ou a tragédia anunciada. *Clinics*, 64 (1), 1-4.
- Rodrigues, D. (1991). Percursos da Educação Especial em Portugal: uma meta-análise qualitativa de artigos publicados em revistas não especializadas desde 1940. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas* (pp. 75-89). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Rodrigues, M. L. (2015). Análise cronológica das políticas públicas: ruturas e continuidades. In M. L. Rodrigues, & M. Heitor (eds.). *40 anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior* (pp. 25-50). Coimbra: Almedina.
- Rodrigues, S., Jindal-Snape, D., & Snape, J. B. (2011). Factors that influence student pursuit of science careers; the role of gender, ethnicity, family and friends. *Science Education International*, v. 22, n. 4, 266-273.
- Rosa, C.A.P. (2012). *A história da ciência: a ciência moderna*. 2nd. ed. Brasília: FUNAG.
- Rousseau, J. Y. & Couture, C. (1998). *Os fundamentos da disciplina arquivística*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ruano-Borbalan, J. C. (2003). Les voies de la recherche en éducation. *Sciences Humaines*, n. 142, 18-25.
- Ruivo, B. (1995). *As políticas de ciência e tecnologia e o sistema de investigação*. Lisboa: INCM.
- Saint Martin, M. (1988). A propos d'une rencontre entre chercheurs: sciences sociales et politique au Brésil. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, mars, p. 129-134.
- Sanches, M. F. (2006). Desafios a uma teoria da educação na pós-modernidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 40 (2), 225-236.
- Sanches, A. (2015). Agência de acreditação "chumbu" 340 cursos e impediu 600 de abrir portas. Recuperado de: <https://www.publico.pt/2015/12/23/sociedade/noticia/agencia-de-acreditacao-chumbou-340-cursos-e-impediu-600-de-abrir-portas-1718239>.
- Santomé, J. T. (1994). *El curriculum oculto*. 4th ed. Madrid: Morata.
- Santos, A. L. F., & Azevedo, J. M. L. (2009). A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p. 534-550.
- Santos, B. S. (1984). A crise e a constituição do Estado em Portugal (1974-1984). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 14, p. 7-29.
- Santos, B. S. (2013). *Se Deus fosse um activista dos direitos humanos*. Coimbra: Ed. Almedina.
- Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de mestrado, apresentada à Universidade do Minho.
- Sartre, J. P. (1994). *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ática.

- Saviani, D. (2001). *Depoimento*. Informando do PPGE: Especial de Aniversário do PPGE, n. 5, 2001.
- Saviani, D. (2006). A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In L. Bianchetti & A. M. N. Machado (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações* (pp. 135-163). 2nd. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC.
- Saviani, D. (2008). O legado educacional do Regime Militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v.28, n.76, p. 291-312.
- Saviani, D., & Goldberg, M. A. (1976). Universidade Federal de São Carlos: mais um programa de pós-graduação em Educação?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 16, p. 3-6.
- SBPC. (2016). *História da SBPC*. São Paulo: SBPC. Recuperado de: <http://www.sbpnet.org.br/site/a-sbpc/historico/index.php>.
- Schiebinger, L. (2001). *O feminismo mudou a ciência?* Tradução de Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC.
- Schiebinger, L. (2001). *O feminismo mudou a ciência?* São Paulo: Edusc.
- Schiebinger, L. (2008). Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento. *História, Ciências, Saúde*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 269-281.
- Schleifer, P. (2008). Campo científico, ciencia y uso político de la ciencia en el pensamiento de Bourdieu. *Revista de la Facultad*, 14, 227-252.
- Schmidt, J. P. (2010). O comunitário em tempos de público não estatal. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 9-40.
- Schwartzman, J. (1996). *Políticas de ensino superior no Brasil na década de 90*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.
- Schwartzman, S. (1986). A Democracia e o Futuro da Universidade. *Presença - Revista de Política e Cultura*, n 7, p. 81-85.
- Schwartzman, S. (1992). A redescoberta da cultura: o sentido da interdisciplinaridade. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 32, março, 191-198.
- Schwartzman, S. (2001). *Os grandes temas da educação*. Publicado no Jornal do Brasil, 3 de junho de 2001. Recuperado de: <http://www.schwartzman.org.br/simon/grtemas.htm>.
- Seixas, A. M. (2000). O ensino superior privado em Portugal: políticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 13, n. 2, p. 53-79.
- Setton, M. G. J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70.
- Severino, A. J. (2006). Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: Condições epistemológicas, políticas e institucionais. *Atos de pesquisa em Educação*, v. 1, n. 1, p. 40-52.

- Silva, C. F. & Alves, M. G. (2015). O lugar da sociologia da educação nas ciências da educação: o caso dos programas de mestrado e doutoramento portugueses. *Política e Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 17-38.
- Silva, C. S. C., & Teixeira, M. A. P. (2013). Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho. *Paidéia*, v. 23, n. 54, 103-112.
- Silva, F. R. R. (2010). *Realismo e redes: dilemas metodológicos na obra de Anthony Giddens*. Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade de São Paulo.
- Silva, H. R. (2002). *Fragmentos da história intelectual: entre questionamentos e perspectivas*. Campinas: Papyrus.
- Silva, I. O., Luz, I. R., & Faria Filho, L. M. (2010). Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 43, p. 84-97.
- Silva, J. C. (2003). *Educação e Utopia no Renascimento*. Cascavel: Edunioeste.
- Silva, M. G. (2000). Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária? *23ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu. Recuperado de: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1101T.PDF>.
- Silva, M. J. R. (2015). *Habemus doctorem? considerações sobre processos de subjetivação no campo acadêmico contemporâneo*. Tese de doutorado, apresentada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Silva, P. K. L. (2009). *Breve Histórico da ABE*. Rio de Janeiro: ABE. Recuperado de <http://www.abe1924.org.br/quem-somos>.
- Silva, T. C. & Bardagi, M. P. (2015). O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. *RBPG*, Brasília, v. 12, n. 29, p. 683 – 714.
- Silva, T. T. (1992). *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sirinelli, J. F. (1996). Os intelectuais. In R. Rémond (org.) *Por uma história política* (pp. 231-269). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Siteal. (2011). *Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina*. Buenos Aires: SITEAL. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/datos_destacados/312/cobertura-relativa-de-la-educacion-publica-y-privada-en-america-latina.
- Smith, O. B. (1971). *Research in teacher education*. New York: Prentice Hall.
- Soares et al. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 49-60.
- Souza, et al. (2005). Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In M. C. S. Minayo, S. G. Assis, S. G., & E. R. Souza (Orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais* (pp. 133-156). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Souza, P. R. C. (2008). A reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. *Cadernos de História da Educação*, n. 7, p. 117-134.

- Souza, S. B. (2010). A 'comunidade acadêmica' como um conceito errático. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, v.. XX, p. 149-166.
- Sousa, S. Z., & Bianchetti, L. (2007). Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 389-409.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2007). *Apresentação do IX Congresso da SPCE*. Recuperado de: http://www3.uma.pt/blogs/dce/?page_id=62.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Estatutos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE.
- Steiner, J. E. (2005). Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados*, 19 (54), p. 341-365.
- Stremel, S. & Mainardes, J. (2012). A constituição do campo da política educacional no Brasil: análise de contribuições da RBEP. In *Anais do Seminário da ANPAE da Região Sul*, p. 1-15.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tavares, I. (2015). Agência de avaliação e acreditação do ensino superior foi responsável pelo fim de muitas licenciaturas, mestrados e doutoramentos. Recuperado de: <https://ionline.sapo.pt/405623>.
- Teixeira, M. A. R. & Hashimoto, F. (2005). Família e escolha profissional: a questão espacial, temporal e o significado dos nomes. *Pulsional, revista de psicanálise*, ano XVIII, n. 182, p. 63-73.
- Teodoro, A. (1995). Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedades & Culturas*, n. 4, p. 49-70.
- Thayer, W. (1996). *La crisis no moderna de la universidad moderna*. Santiago do Chile: Ed. Cuarto Próprio.
- Therrien, J. (2005). *Memória viva da ANPEd: um depoimento*. S.l.: s.ed.
- Thiry-Cherques, H. R. (2006). Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *RAP*, Rio de Janeiro 40(1):27-55.
- Tilly, C. (1978). *From Mobilization to Revolution*. Boston: Wesley Publishing Co.
- Tilly, C. (2006). *Regimes and Repertoires*. Chicago: The University of Chicago Press (versão E-book).
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana*. Tradução de Nestor Miguez. Madrid: Alianza Editorial.
- Usher, R. & Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*. London/New York: Springer.
- Valle, I. R. (2006). Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187.
- Veiga-Neto, A. (2002). Paradigmas? Cuidado com eles! In M. V. Costa (Org). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* (pp. 35-47). Rio

de Janeiro: DP&A.

- Veiga-Neto, A. (2007). Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2nd ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora.
- Velloso, J. (2002). Introdução. In J. Velloso (Org.). *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília: CAPES/UNESCO.
- Vogt, C. (2003). *A espiral da cultura científica*. São Paulo: Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência; Labojor.
- Warde, M. (1990). O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75.
- Weber, M. (2004). *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix.
- White C., & Bailar III, JC. (1971). Retrospective and prospective methods of studying Association in Medicine. *Am J Public Health*, 46 (1), 35-44.
- Whitley, R. (2000). *The intellectual and social organization of the sciences*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Wielewicki, H. G., & Oliveira, M. R. (2010). Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234.
- Xavier, L. N. (1999). Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92.

Apêndices

Apêndice 1: Roteiro de entrevista com pesquisadores

Parte I: Identificação			
Nome			
Sexo		Feminino	Masculino
Instituição de ensino superior que trabalha/ Cargo/ Tempo de trabalho na pós-graduação			
Área (s) de atuação			

Parte II: Contexto da formação acadêmica do sujeito	
Formação acadêmica	Graduação Mestrado Doutorado Pós-Doutorado
	Especial atenção:
	Instituições
	Anos de término
	Áreas de interesse
Relato de experiência de formação	Especial atenção:
	Envolvimento com a área da Educação
	Decisões de fazer carreira acadêmica
	Oportunidades e contexto social do sujeito e sua relação com o contexto do próprio desenvolvimento da área
	Internacionalização da formação
Parte III: Contexto da atuação acadêmica profissional do sujeito ¹⁷⁶	
Trabalho	Especial atenção:
	Instituições que já trabalhou e período
	Tipo de trabalho que já desenvolveu e desenvolve (docência, investigação, pós-graduação, orientação de iniciação científica, mestrado e doutoramento)
Envolvimento com instituições da área ¹⁷⁷	Especial atenção:
	Participação em associações nacionais e internacionais (sócio, membro, parecerista, palestrante, participou da fundação de alguma associação ou mesmo de algum grupo de trabalho no seio destas)
	Eventos nacionais e internacionais
	Grupos de pesquisa (instituição, interinstitucional, nacional, internacional)/ perceber os diálogos que estabelece
	Financiamentos de investigações
	Explorar a avaliação do sujeito sobre estes espaços

¹⁷⁶ Pretende-se também nesta parte, como na anterior, o tom de relato de experiências, é a partir destas experiências que o contexto mais amplo e que ultrapassa a individualidade do sujeito emergem e podem ser aprofundados na entrevista.

¹⁷⁷ Nos casos dos sujeitos que tiverem muitos anos de trabalho na pós-graduação estas perguntas podem ser aprofundadas no sentido da própria história da área da Educação, as questões mais relacionadas aos processos de institucionalização devem emergir.

Parte IV: Percepção da área	
Percepções mais gerais	Especial atenção:
	Composição do espaço específico da Educação
	Debates acerca do lugar que esta área ocupa (legitimidade, hierarquia, cientificidade, relação com outras áreas do conhecimento)
Balanço da área desde que passou a fazer parte dela ¹⁷⁸	Especial atenção:
	Avaliação pessoal (avanços, retrocessos, necessidades históricas e atuais)
	Formação dos quadros futuros com a pós-graduação
	Financiamento e desenvolvimento de investigações
	Diálogo com outros países
	Diálogo com a sociedade de maneira mais ampla

¹⁷⁸ Este roteiro aponta os principais elementos que devem ser perseguidos durante as entrevistas, porém, como cada entrevistado ocupa um lugar distinto no cenário global da Educação, é natural que cada entrevista ganhe características específicas e revelem coisas diferentes. Ratifica-se, então, a riqueza que este instrumento pode conferir à investigação.

Apêndice 2: Exemplificação do processo de transcrição das entrevistas¹⁷⁹

Camila: Eu queria, então, começar pedindo para você contar para mim, inclusive em teor de relato de experiência, uma pouquinho da tua formação. Eu sei que são dados, por exemplo, que eu poderia só pegar na internet, mas seriam dados muito frios.

Entrevistada 4: Portanto, eu tenho uma licenciatura em Ciências Histórico-Filosóficas na Universidade de Coimbra, tenho o curso de Ciências Pedagógicas da mesma universidade, que era um conjunto de disciplinas que eram obrigatórias para se poder fazer o estágio no ensino liceal. E, portanto, o ensino liceal nessa altura era extremamente fechado, porque uma questão econômica (não é), não havia quadros para os professores efetivos e portanto isto ainda era na época em que o Estado Novo restringiu o acesso ao estágio. Portanto, havia um exame de entrada extremamente seletivo porque eram as disciplinas, bem, como eu era de Histórico-Filosóficas, portanto, eram História, Filosofia e ainda mais Organização Política e Administrativa da Nação, que as pessoas com a minha formação tinham que dar. Mas estes exames consistiam numa prova escrita e depois numa prova oral, que podiam incidir sobre qualquer aspecto do programa, quer da História, quer da Filosofia, portanto eram exames extremamente seletivos, eu lembro que no meu anjo eram uns 20, alguns já não foram à prova escrita, outros desistiram depois da própria prova escrita pois foram eliminados, portanto, eu sei que fomos 3 à prova oral e só passamos 2. Portanto, fiz o estágio, que eram 2 anos sem se ganhar dinheiro e ainda se pagavam propinas - eu descobri agora com esta história do tema propina, que no Brasil significa outra coisa.

Camila: É verdade!

Entrevistada 4: Eu outro dia dei uma entrevista [até posso lhe dar o link, foi para uma revista brasileira].

Camila: Ah, ótimo!

Entrevistada 4: E disse que pagava propinas para estudar... quando ouvi isso, "olha, uma senhora que fala de ética falar que deu suborno" [risos].

Camila: Não pega bem.

Entrevistada 4: Enfim, portanto, eram dois anos sem ganhar e um exame à saída, quer os de entrada, quer os de saída, eram dirigidos por um professor universitário e pretendia-se que as coisas fossem tratadas ao nível universitário. Portanto eu digo que todas as provas a que me submeti em toda a minha vida, foi sem dúvida esta a mais exigente e aquela que me causou mais ansiedade e mais nervosismo até, porque eu já estava a ensinar num liceu como professora (chamava-se na altura, professora provisória) e uma pessoa sentia que se chumbasse era uma vergonha. Acontecia a muita gente e isso era bastante comum. Portanto, ainda insisti nos liceus uns 4 a 5 anos, depois fiz também um curso de - **inaudível** - orientador no Instituto de Orientação Profissional de Lisboa, mas não completei o curso porque me faltou o estágio, portanto fiz a parte académica porque, entretanto, nessa altura entrava-se muito no mundo académico por convites e tive um convite para ir para a Universidade Nova de Lisboa. Mas a condição era eu fazer um doutoramento, portanto, eu escolhi ir para a França, porque a minha cultura era essencialmente de base francesa, o meu marido era assistente nas Letras, precisamente nas Ciências Pedagógicas e também deveria fazer o doutoramento e, portanto, fomos os dois para a França fazer um dos nossos doutoramentos. O primeiro chamava-se *doctorat d'Etat semi cycle*, que era digamos um doutoramento entre o mestrado e o grande doutoramento lá que é o *doctorat d'Etat* - que nós fizemos, mas depois já cá, íamos só lá e cada um tirava os seus dados, aliás o Albano acabou primeiro do que eu. Bom, mas isto é o essencial da minha formação, portanto a formação científica foi obtida na Universidade de Caen com um grande professor que tem grande fama mundial, até por ter papeis

¹⁷⁹ Trazemos aqui uma das transcrições que compõem o banco de dados da investigação. Trata-se do material oriundo de uma entrevista com uma pesquisadora portuguesa.

importantes em organizamos internacionais, que era o professor Gaston Mialaret, portanto, certamente conhece, pronto, portanto foi assim.

Camila: Sim.

Entrevistada 4: Quando eu regresssei, fui para a Universidade Nova, entretanto tinha mudado o diretor, tinha mudado a orientação e isso tava a ver que, bem, eu ir para lá era para criar um núcleo de Ciências da Educação. Depois houve uma mudança de orientação com o diretor e eu fazia apenas, dava umas disciplinas de opção para os cursos de licenciaturas em línguas, em literaturas modernas e história. Entretanto, eu recebo o convite para vir para aqui - ou melhor, opção, porque quem estava aqui já era o meu marido que queria criar aqui um núcleo de Ciências da Educação e precisava de professores doutorados (que não havia), então pressionou-me imenso para eu vir para cá. Eu hesitei um bocadinho, confesso, porque trabalhar com uma pessoa de família assim tão próxima, eu pensei que talvez não fosse o melhor, mas depois não me arrependi. Quer dizer, aqui tive um imenso imenso trabalho que não teria na Nova, mas ao mesmo tempo tive a possibilidade de fazer uma carreira mais breve do que lá, lá se calhar a esta hora ainda seria professora auxiliar porque (bem já não seria porque já estaria reformada, não é), quer dizer, há muitas pessoas lá que não passam a professor auxiliar ou associado porque não estão muito viradas para a Educação, embora estivessem durante um certo tempo, mas isto já entra na história da Universidade Nova, que não me compete a mim tocar.

Camila: Entendo.

Entrevistada 4: Ora, o que que se passa? Por que é que há interesse em criar um núcleo de Ciências da Educação? Por um lado, a influência francesa, porque nos anos 60 (penso que já em finais dos anos 60), o Mialaret, o Debesse e (ainda era um outro), bom, conseguiram criar em França a *licence en sciences de l'éducation*, com grande resistência da universidade francesa porque achavam que não seria uma área científica e também porque isso naturalmente implicava uma distribuição de financiamentos e poderes. Portanto, houve uma resistência. Mas lá conseguiram singrar, tanto assim é que depois fizeram a *maîtrise*: a *maîtrise* eram 4 anos de estudo, a *licence* eram só 3, a *maîtrise* eram 4 e depois fizeram uma pós-graduação que dará o diploma *des études approfondies* e finalmente o doutoramento. E, em França nessa altura haviam 3 níveis no doutoramento: o *doctorat d'université*, que tinha um valor quase local e depois havia o *doctorat d'Etat 3ème cycle*, que já tinha valor nacional, e depois havia o grande doutoramento, o *doctorat d'Etat*, que também nem toda a gente fazia, portanto, era o doutoramento que dava prestígio e pronto. Pois, portanto, nós havíamos feito lá o *doctorat d'Etat 3ème cycle* e depois viemos para cá para depois prepararmos o *doctorat d'Etat* mas já cá, portanto a mim demorou-me 7 anos a preparar depois o *doctorat d'Etat* e entretanto vim pra aqui. Pronto, aqui é que começa a história [risos], aqui é o que interessa da história. O quê que teria acontecido? Não sei se alguém lhe falou isso, mas certamente que sim: durante o período de ditadura nacional, todas as ciências humanas eram banidas, portanto, havia uma cadeira de Sociologia no Instituto Superior de Política Ultramarina, portanto preparava digamos o pessoal para ir para as colônias, portanto, precisavam de formação sociológica e antropológica, assim havia Sociologia, mas no resto cortava-se, porque era perigosa. A Educação também, porque também, porque era uma das doutrinas do Estado Novo, que baixou o nível de Educação que existia no primeiro período republicano: para eles, os professoras do ensino primário, sobretudo, não convinha que fossem muito instruídos, porque podiam ter ideias que não convinham. Bom, portanto, as coisas mudam um bocadinho depois do Salazar morrer, mas ainda durante o período de Marcelo Caetano, porque houve uma certa abertura, chamou-se a "Primavera Marcelista", depois se verificou que não foi primavera nenhuma, mas houve alguma abertura de qualquer maneira. E, nessa abertura, até porque o país estava a se desenvolver imenso em termos económicos, foi um período brilhante os finais dos anos 70 no aspecto económico. Não sei se estou aqui a fazer um salto no tempo... O Veiga Simão já tinha a ideia de criar escolas superiores de Educação e foram criadas e oficializadas mais tarde, portanto foi nos anos 70, finais dos anos 70 e princípio dos anos 80 (bem, agora não posso precisar isso muito bem) que Portugal teve que recorrer ao Banco Mundial e o Banco Mundial interferiu na Educação e exigia, portanto, uma formação dos professores de diversos níveis, mas que fosse feita nas escolas superiores de Educação e que deveriam ter uma parte de professores doutorados, portanto surge aí a

necessidade de dar formação universitária aos professores. E então alguns professores (licial e sem ser licial, técnico, primário mesmo) foram enviados aos Estados Unidos da América para fazerem mestrados e doutoramentos, principalmente na região de Boston. Ora, entretanto, entendemos que era oportunidade para nós avançarmos também, então criaram-se os mestrados em Ciências da Educação para professores do ensino primário e também para enfermeiros porque também abria para escolas superiores de saúde e, portanto, abriu-se esse mestrado. Anos depois, e após uma grande batalha e principalmente devido a um fato político, é que o professor Paiva Campos, da Universidade do Porto, estava como deputado na Assembleia Nacional, portanto ele teve também muita influência, penso eu, na elaboração da lei de bases do sistema educativo e conseguiu a aprovação de uma licenciatura que se destinou principalmente, nesta altura, a educadores de infância no Porto e, portanto, nós fomos atrás [risos]. Aquilo não era para educadores de infância, porque nem sequer tínhamos muito esta valência, era uma licenciatura em geral em que podiam entrar os educadores de infância, os professores do ensino primário e os outros professores que quisessem entrar.

Camila: Sim.

Entrevistada 4: E foi uma luta enorme, que demorou anos, para o Ministério aprovar a portaria que permitia criar aqui as licenciaturas. Ora, essas licenciaturas aqui na nossa universidade uma das condições que nos impuseram era não haver dispêndio de gastos.

Camila: Pois!

Entrevistada 4: Portanto era muito difícil criar uma licenciatura nova sem dispêndios de gastos.

Camila: Exato.

Entrevistada 4: A solução foi ser uma licenciatura que no seu início era muito psicologizante, portanto, nós tivemos que aproveitar as disciplinas da Psicologia que tinham mais relação com a Educação para se puder fazer um currículo que era constituído por 4 anos de estudos mais o estágio, portanto, as nossas licenciaturas eram de 5 anos. Por isso eu fico um bocadinho irritada quando ouço dizer que esta é a geração mais qualificada de sempre.

Camila: Eu imagino.

Entrevistada 4: Porque tem um mestrado que não vale, na minha perspectiva, a antiga licenciatura de 5 anos, quando ela era de 5 anos, mesmo quando era de 4 anos eu tenho a impressão que era melhor, noutras universidades, do que são atualmente os mestrados. Mas isso é uma opinião muito subjetiva, muito discutível, naturalmente que outras pessoas dirão que foi um avanço estupendo, eu acho que não foi. Bom, foi assim, houve resistências aqui dentro: davam-nos um estatuto de inferioridade, noutros sítios ainda foi pior. Um marco depois importante para a expansão das Ciências da Educação é quando os professores que saem da escolas superior de Educação, portanto saem com uma habilitação profissional; os que saíam da universidade tinham 4 anos de licenciatura e saíam sem habilitação profissional, portanto ficavam atrás dos seus colegas que tinham 3 anos e meio nas escolas superiores. Houve portanto aqui uma espécie de revolta na Faculdade de Letras e também na Universidade Nova, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas porque queriam também ter uma formação pedagógica. E então, como é que se vai fazer? Pediram aqui apoio à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, assim que, de um momento para o outro, teve que recrutar não sei quantos professores assistentes (em geral professores do secundário, do técnico, do ensino profissional técnico); tivemos que dar formação profissional a estas pessoas, o mínimo, não é, durante 1 ano ou 2, tínhamos reuniões semanais para planificar as lições que iriam fazer ali nas Letras ou na Universidade Nova e, muito embora cada qual tivesse a sua formação e imprimisse o seu cunho, mas havia o mínimo que nós exigíamos e pretendíamos que os alunos fossem desde o início iniciados nas Ciências da Educação, portanto nalgumas técnicas de recolhas de dados que permitissem aos professores depois terem uma atitude científica. Não pretendíamos que eles fizessem ciência (naturalmente, se pudessem por que não?), mas que tivessem

uma atitude mais científica no estudo da realidade em que iriam intervir. Portanto, isto permitiu-nos também recurtar outras pessoas, porque já antes disso se tinha conseguido algumas abertinhas e veio o professor António Nóvoa, depois veio o João Barroso, o Rui Canário (que lançaram a área de Sociologia).

[pausa - o telefone tocou e interrompemos a gravação por um momento]

Entrevistada 4: Então é isso. Agora: como é que as Ciências da Educação vão criando autonomia? Eu acho que é principalmente através do trabalho produzido. É claro que nas Letras a formação dos professores suscitou uma reação imensa porque a grande parte dos docentes acha que basta saber para saber ensinar e, portanto, que os meninos não precisavam de saber nada e insurgiam-se contra a Psicologia porque lhes ensinava as fases do desenvolvimento e havia lá um professor que caracterizava o que os psicólogos lhe ensinavam sobre o desenvolvimento pubertário (por exemplo) e, portanto, ridicularizava em reuniões públicas. Portanto, eu e o Albano é que estávamos a frente disso e tivemos que contra-argumentar.

[pausa - o telefone tocou mais uma vez]

Entrevistada 4: Eu peço desculpas!

Camila: Tudo bem!

Entrevistada 4: Objeção também contra a nossa filosofia da formação, se quiser, mas porque nós, desde o início que... bem, é preciso esclarecer que em Portugal existiram vários modelos de formação de professores, não é, e nas Letras aquilo porque já tinha uma licenciatura era sequencial, ao passo que havia nas Universidades novos modelos integrados, portanto em que começavam logo a formação pedagógica. Bom, uma das nossas preocupações era pôr logo os alunos no terreno e ensiná-los a observar, por exemplo, ensiná-los a fazer um questionário se for preciso, ensiná-los um teste sociométrico para saber se os alunos estavam bem ou mal integrados, portanto eles começavam a fazer uns trabalhos que começaram a provocar muita aversão nos professores das Letras que achavam depois que os alunos só trabalhavam para as Ciências da Educação [risos]. Até porque às vezes eles faziam aqueles mapas, não é, com as observações, colavam e faziam grandes lençóis.

Camila: Sim.

Entrevistada 4: Aquilo metia grande confusão na cabeça daquelas outras pessoas que achavam que aquilo não era ciência nenhuma. Realmente nós não pretendíamos formar cientistas, pretendíamos formar professores que tivessem uma atitude científica. Bom, depois começaram a reagir um bocado porque também quando começa a haver cortes financeiros e também porque os cursos das Letras começam a ter menos procura começa um problema, não é, porque tinham lá excesso de professores, então começam a mandar professores embora, começam portanto a... como hei de dizer, começam a camuflar a formação pedagógica como a prata da casa, sei lá: a História da Educação servia para tudo e mais alguma coisa, a Filosofia da Educação, as didáticas eram coisas científicas não eram nada coisas pedagógicas, pronto... esta é minha perspectiva, até posso estar a ser injusta, mas penso que essa era a realidade. Portanto, pouco a pouco foi acabando aqui a colaboração com as Letras e com a Nova, que arrumaram seu próprio corpo. Onde penso que tiveram também bastante dificuldade em se inserir, mais na parte das Ciências Sociais e Humanas, menos talvez nas Ciências e Tecnologias, porque havia lá uma pessoa com grande carreira e uma mulher cheia de força que era a Teresa Ambrósio, além disso, tinha força política, porque ela tinha sido deputada e depois presidente do Conselho Nacional de Educação, portanto, tinha força política e conseguiu lá criar um núcleo com menos resistências do que aqui. Entretanto, na Faculdade de Ciências criou-se um departamento de Educação, mas que era apenas destinado à formação de professores inicialmente, depois quando aqui a faculdade começou a fazer mestrados eles começaram também a fazer mestrados, o que na verdade causou alguma polémica aqui, porque achávamos que, se era uma universidade, era preciso haver uma certa distribuição de saberes e

que era perfeitamente legítimo que o departamento de Educação fizesse mestrados e doutoramentos em didáticas das ciências, mas já nos parecia mais contestável que fizessem em Psicologia da Educação quando tinham cá ao lado uma Faculdade de Psicologia.

Camila: Sim, entendo.

Entrevistada 4: Bom, portanto, penso que essencialmente é isto. Agora, as Ciências da Educação expandiram-se muito? Sim e Não. Porque quem eram os clientes do mestrado? Quem eram e, em parte, continuam a ser? São os professores, professores que não têm uma carreira académica e, portanto, que tinham vantagens em termos de progressão de carreira - não sei se isto se mantém ou não, porque já não estou a par já da última legislação. E, portanto, faziam as suas dissertações de mestrado, muitas delas com muito bom nível, que eu acho superior ao nível atual das teses de mestrado e até de algumas teses de doutoramento que por aí se apresentam, mas que em princípio eles paravam ali porque iam para as suas escolas, tinham uma acumulação enorme de trabalho e portanto perdiam oportunidade. É claro que havia ali uma meia dúzia que depois avançaram para os doutoramentos e muitos dos doutorados em Ciências da Educação são professores sem carreiras académicas atualmente. Portanto no ensino não-universitário há imensos [imensos, não quer dizer que sejam imensos, mas são muitos] professores com doutoramento e com mestrado nem se conta, não é. Ora, isto tem um inconveniente: é que no princípio, a minha política e do Albano - eu não sei até que ponto esteve certa ou não - porque eram pessoas que já tinham uma carreira profissional, não eram normalmente os mais novinhos que vinham para aqui, portanto começaram por ser os mais velhos, pessoas as vezes com grandes gabaritos mesmo, por vezes com obras publicadas dentro das suas áreas de especialidade e, portanto, não nos parecia sensato sermos nós a impor um tema. Portanto, as pessoas propunham os temas e nós víamos se teríamos orientadores (ou não) capazes de orientar, ora, isso ocasionou uma certa dispersão, portanto o que nós temos e continuamos a ter, hoje talvez menos porque hoje há uma preocupação de se criarem linhas de investigação com mais unidade em que cada qual já não faz muito aquilo que quer, já faz dentro de uma determinada linha, não é.

Camila: Sim.

Entrevistada 4: Isso, penso, pode contribuir para uma maior visibilidade das Ciências da Educação, porque depois as pessoas acabavam muitas vezes por nem sequer escreverem um artigo sobre o trabalho, o que é uma pena, pois há aí trabalhos na biblioteca dos anos 80 e tal, porque os mestrados começaram... não, as licenciaturas é que começaram em 86, os mestrados tinham começado uns 2 anos antes, talvez... há assim umas teses dos anos 80, do princípio dos anos 90, mas que ficaram por ali, ficaram na biblioteca.

Camila: Pois.

Entrevistada 4: Portanto, penso que isso foi uma falta talvez nossa, mas na altura não nos pareceu muito fácil fazer diferente, é claro que depois, nos últimos anos em que cá estivemos as coisas começaram a mudar um bocadinho, porque começou a haver já maior preocupação de se criarem e se fazerem mais dentro de certas linhas, não é. Mas, é, pronto... depois nós saímos, o Albanos é 3 anos mais velho que eu, portanto reformou-se primeiro, depois eu saí. Mas, há pessoas que continuaram muito a nossa linha de investigação, que era uma linha mista, que nunca entramos muito na guerra das capelinhas do quantitativa versus qualitativo, nós tivemos uma formação instrumental na Universidade de Caen com o professor Mialaret, que era uma pessoas aberta, portanto os nossos planos não neram positivistas no sentido muito restrito, não, nós íamos também para o plano das representações, das opiniões, portanto era uma linha aberta, embora cá até que talvez tivéssemos implementado talvez mais uma linha qualitativa de investigação-ação do que propriamente de investigação experimental, até porque também as pessoas fogem um bocadinho a isso - não por convicção ou por reconhecerem limites, porque há naturalmente limites, como há também na investigação qualitativa, mas porque também não são muito aperfeiçoadas na estatística e a estatística, em certas unidades, exige um esforço maior quando não se teve no início, não é.

Camila: Com certeza!

Entrevistada 4: Portanto, penso que essencialmente é isso. Houve depois aqui linhas que foram criadas por nós: o Albano na observação, aliás há um livro - o tal livro amarelo - [risos], aliás, ainda hoje é usado nas escolas, o livro amarelo houve quem o chamasse "a Bíblia" [risos], porque tinha lá vários instrumentos de observação. A tese dele tratava precisamente sobre instrumentos de observação e a determinar funções sobre o comportamento dos alunos, dos professores (era mais dos professores em sala de aula). E, portanto, hoje muitos trabalhos de observação ainda vão buscar as bases ao Albano Estrela, à chamada Bíblia amarela.

Camila: Sim, é verdade.

Entrevistada 4: Eu me lembro que aquilo era pior do que o livro vermelho de Mao Tsé Tung [risos].

Camila: Sensacional!

Entrevistada 4: E eu por minha parte, iniciei aqui duas linhas: uma de indisciplina na sala de aula e depois tive a sorte de ter orientandos que a continuaram, por exemplo, hoje um grande nome desta temática é o professor João Amado, Isabel Freire que é aqui professora desta casa, José Espírito Santo também em Beja e outros; e depois lancei a linha da ética, da indisciplina fui para a ética, isto por quê? Porque, naturalmente, os nossos trabalhos baseavam-se muito na observação de aulas e, antes de me ocupar com os problemas da indisciplina, tinha ajudado o Albano nas observações - nós queríamos que ouvesse alguma objetividade, portanto comparamos quer as observações qualitativas ou descritivas e quer as observações armadas, portanto as grades de observação. Portanto, eu já tinha um grande treino de observação de sala de aula e percebia que os professores, como tinham dois princípios morais, uns princípios para eles (em que podiam fazer tudo e mais alguma coisa, porque tinham autoridade) e outros para os alunos, essencialmente acho que se pode sintetizar nisto: os fins justificam os meios para os professores... não para os alunos [risos]. E portanto comecei a me interessar pelo lado ético das situações de indisciplina e portanto fui pesquisar depois os estatutos da carreira, que eram instituídos pelo Estado porque os sindicatos foram proibidos durante muito tempo, mas também porque não se interessaram muito por esta parte, eles tiveram um papel muito mais importante nas reivindicações da carreira, da dignificação da carreira do que propriamente em muitos aspectos, mas mais tarde passaram também a se interessar pela formação de professores e tiveram também um papel importante, fizeram também depois debates sobre temas de caráter ético. Portanto, este tema foi despertado por alguns, isto é, em termos empíricos, não é, porque em termos de reflexão toda a vida quem refletiu sobre Educação refletiu sobre Ética [risos], portanto estou a falar mais em termos empíricos. Desenvolvi aqui algumas linhas no mestrado e eu própria coordenei um projeto que foi subsidiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia sobre a ética docente, a formação ética dos docentes, esta linha teve aqui continuidade com a Paula Caetano, com a Mariana Feio e com outros professores. Portanto, essencialmente, eu sinto-me assim um bocadinho, sem falsa modéstia - porque quando é falsa não é modéstia, não é - que contribuí muito para esta linha, porque o meu trabalho sobre a indisciplina feito em sala de aula foi pioneiro cá em Portugal e depois fiz uma breve síntese, que tinha a ver com a tese, naturalmente, mas que não era exatamente isto, a tese era muito mais complexa (basta ver que tinha pra aí umas 700/800 páginas) e o livrinho tem 200, acho que deve ter o nome assim "Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula", pronto, esse livro teve bastante divulgação, deu origem depois a outras *colleges* sem ser com a minha orientação, passou a haver muitos outros trabalhos, aí já se vê que já tem qualquer visibilidade, o tema da ética também, não quer dizer que tenha sido só por mim, mas penso que tenha contribuído para isso e também tenho escrito umas coisas sobre epistemologia das Ciências da Educação em que apresento diferentes perspectivas e faço alguma coisa crítica, o João Amado tem-se também distinguido bastante nesta linha de epistemologia; mas não só, o próprio, mas este não tem nada a ver comigo, o Rui Canário tem muita coisa escrita também sobre isto; também no Porto o José Alberto e outras pessoas; o João Boavida na Universidade de Coimbra. Portanto, hoje há um grande acervo de investigação, umas que são tomadas a sério pelo meio académico, outras que são desvalorizadas porque são de Ciências da Educação. O que põe um problema da própria identidade dos investigadores: para fugirem a isso, se vão

intitular "sociólogos da educação", "psicólogos da educação", "historiadores da educação", mesmo que nunca tivessem praticado a Psicologia, mesmo que nunca tivessem praticado a Sociologia, são teóricos da Sociologia, pronto, depois a aplicam à Educação. Mas, na minha perspectiva, o campo das Ciências da Educação é naturalmente multidisciplinar, é multireferencial, se nós quisermos referir ao Ardoino e mais também a característica é que parte das situações educativas para buscar os quadros de intelegibilidade que podem melhor favorecer a compreensão e explicação das situações e, portanto, é esta essencialmente a visão que eu tenho, que, aliás, é muito francesa porque depois há, na constituição das Ciências da Educação, eu reparo até numa coisa: é que a faculdade já não se chama de Ciências da Educação, há agora o Instituto de Educação.

Camila: Pois é.

Entrevistada 4: Que sempre oscilou muito, nunca aderiu muito à tese das Ciências da Educação porque uma grande parte dos professores foram formados na América, mas é a América precisamente que está a aderir às Ciências da Educação [risos].

Camila: Pois é.

Entrevistada 4: Nos relatórios dos anos 70, há um até muito interessante que eu até cito aos meus alunos - neste momento não sei citar de cor, eu tenho até lá em casa -, é um relatório que provém de um grande seminário que fizeram nos Estados Unidos da América com professores de várias especialidades científicas para ver o quê que há realmente de científico na Educação.

Camila: Sim.

Entrevistada 4: E, realmente, passamos a encontrar muito mais o *Educational Research* e *Educational Science* sem ser em Educação da Ciência, não é, que é a Educação científica no sentido de formar os meninos na Biologia, na Física etc., isso é outra dimensão da coisa... não sei o quê que quer perguntar...

Camila: Eu tenho algumas perguntas com relação a isso, na verdade com relação a isso tudo o que você falou, porque na verdade a gente deu um passeio aqui pela história, não é.

Entrevistada 4: Pois!

Camila: Primeiro, uma dúvida bem pequena, que é se nesta formação que você fez, em especial quando foi para a França, se tinha algum tipo de apoio financeiro nesta época.

Entrevistada 4: Ah sim, sim... no *doctorat 3ème cycle* sim, tanto eu quanto meu marido fomos como bolseiros, portanto tivemos uma bolsa, que não era assim muito grande, mas dava para viver, portanto, vivemos no segundo ano com mais dificuldades, porque entretanto a situação econômica em Portugal também tinha piorado, a moeda tinha se desvalorizado e, portanto, aconteceu como acontece aos brasileiros [risos].

Camila: É bem verdade [risos].

Entrevistada 4: Estávamos sempre a multiplicar por 5 [risos], para ver quanto aquilo custava, portanto o segundo ano foi um bocadinho difícil. Então porque íamos com filhos, portanto, fomos para França com 4 miúdos atrás... eles lá íam para escolas, não é, simplesmente tínhamos lá um grande problema: é que às quartas os miúdos não tinham escola, portanto isso era um problema grande, mas, pronto, lá conseguimos ir gerindo a situação. Depois para o *doctorat d'Etat* não, penso que não tivemos, mas também não estávamos permanentemente em França e ainda tinha uma bolsa do instituto francês, não, do IMR de França, portanto tive uma bolsa de 1 mês para ir lá fazer consultas nas bibliotecas.

Camila: Ok.

Entrevistada 4: O Albano penso que não teve nada, não que eu me lembre, pelo menos... mas deve ter tido. Mas, eram idas e vindas, não é, portanto, íamos lá apresentar o estado da tese, isso para o *doctorat d'Etat*, porque para o *doctorat d'Etat 3ème cycle* estivémos lá dois anos permanentemente em França. Não me lembro, não sei se teria tido apoio nalguma viagem ou noutra, não sei, não posso precisar agora...

Camila: Tudo bem! É, em algum dos seus estudos - não me lembro exatamente o nome agora - você refere esta questão, como essa primeira geração é formada basicamente por pessoas que fizeram a sua formação fora do país nesse momento em Ciências da Educação e como este grupo depois consegue se unir para criar o que seria hoje essa área...

Entrevistada 4: Nós criamos aqui foi a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, porque também havia os mesmos problemas em relação à Psicologia, o Estado Novo também não queria nada com os psicólogos. Mas a Faculdade de Psicologia estava mais estabelecida porque tinha havido um curso superior que chamava-se "curso superior de Psicologia" na Faculdade de Letras, onde o Albano estava também porque, como ele era assistente das sociológicas, dava também disciplinas nesse curso superior (uma disciplina ou duas). Portanto foram os professores do curso superior de Psicologia passaram para aqui juntamente com o Albano e conseguiram criar a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Camila: Entendi. Outra questão, que tem a ver com outra coisa que você referiu aqui, que é a questão de como as Ciências da Educação é, por vezes, vista como uma área menor nesta disputa entre as áreas.

Entrevistada 4: É área menor precisamente porque as ciências já instituídas já estão garantidas, não é. Portanto, aqui institui-se primeiro a Psicologia, depois logo a seguir a Sociologia, a Antropologia e as Ciências da Educação constituem-se mais tarde. E o quê que eles ressaltam? É uma falta de especificidade, é o virem buscar quadros conceptuais a outras ciências, portanto, digamos que são uma espécie de generalistas que sabem de tudo e não sabem de nada, na crítica das pessoas. Aliás, um artigo que eu lhe aconselhava a ler e lhe daria uma dimensão do que se passa em França - eu não sei o que se passa no Brasil ou não - é um artigo do Charlot.

Camila: Eu penso que sei que artigo é este.

Entrevistada 4: De qualquer modo, eu posso mandar-lhe a referência.

[pausa - para procurar nos livros que estavam no gabinete]

Entrevistada 4: Eu sugiro que leia os dois editoriais que eu escrevi para a Revista Investigar em Educação, têm os dois aqui na biblioteca, salvo erro, o último que eu dirigi foi o 4 e há um outro texto - mas, este era num colóquio e por erro não foi publicado, foi só publicado o resumo - e acho que há um outro primeiro editorial, eu não sei se há mais algum, mas depois posso lhe enviar estas indicações. Porque faço, tento sempre - aliás, por uma questão de formação, acho que é a coisa boa que a Filosofia me deu foi um certo espírito crítico, que dá para os outros e que dá também para mim, embora naturalmente quando é exercido sobre nós próprios há sempre coisas que nos escapam, não é, mas, enfim, tento ser crítica, até às vezes excessivamente crítica comigo própria. E, portanto, eu acho que não adianta nada a gente fugir dos problemas, os problemas têm que ser enfrentados de frente, como se diz em Português, num ditado muito feio "é pegar os bois pelos seus cornos" [risos], não basta chamar chifres ou entrar em eufemismos.

Camila: Pois!

Entrevistada 4: Portanto, tento abordar os problemas no sentido de procurar que os profissionais das Ciências da Educação tomem consciência deles e, na medida do possível, tentem superar e tentem estar atentos também às vozes críticas porque as pessoas tendem a não reagirem bem às críticas, a ignorarem

as críticas. Uma conferência que fiz na Madeira, era a propósito da igualdade (qualquer coisa assim), em que eu fiz uma conferência sobre as Ciências da Educação hoje, isso está publicado e até está publicado no Brasil num livro que é dirigido pela Nora Ferreira, acho que é, não me lembro do título da obra... [o título é "Formação Humana e Gestão da Educação"]. Depois ouvi uns comentários dos colegas a dizer que eu tinha dado um tiro no pé [risos], está bem, eu posso dar um tiro no pé, mas é melhor curar o pé [risos] e olhar como as coisas são do que andar com os dois pés a pensar que andamos muito direitinhos quando andamos por caminhos um bocadinho tortuosos.

Camila: É verdade. Eu percebo muito nos seus estudos, em especial quando você faz o exercício de objetivar a própria área das Ciências da Educação um olhar extremamente rigoroso nesse sentido e extremamente crítico também, de o que tem que ser dito estar lá.

Entrevistada 4: Sim, está lá. E é isso que eu pretendo que os meus colegas... porque há aqui uma coisa que eu acho que tem que se ter, quer se faça quantitativas ou qualitativas, que é o rigor. Porque sem rigor faz-se jornalismo mal.

Camila: Pois!

Entrevistada 4: É que nem sequer temos as técnicas dos jornalistas.

Camila: É verdade, nem jornalismo a sério...

Entrevistada 4: É, nem sequer jornalismo a sério é.

Camila: É outra crítica muito dirigida também às Ciências da Educação, tanto aqui, quanto no Brasil, é esta questão da qualidade dos trabalhos, muitas pessoas, inclusive de fora da área da Educação, geralmente dirigem críticas nesse sentido de que os trabalhos têm qualidade inferior a outras áreas, enfim, coisas nesse sentido.

Entrevistada 4: Nisso eu penso que há tudo, inclusivamente eu já fui arguir trabalhos na área da Sociologia e, por amor de Deus! [risos]. Há tudo, há coisas muito más. Aliás, às vezes vejo aí, vejo e tenho estado em juris que valha-me Deus, aquilo é paupérrimo e depois acho que há uma grande dificuldade de síntese: as pessoas defendem-se descrevendo, descrevendo, descrevendo, eu digo sempre - quer dizer, agora já não digo nada, pois... mas, ainda me convidam todos os anos a fazer uma sessão [risos] e eu chamo sempre atenção "por favor, tenham poder de síntese, fazer a revisão da literatura é descobrir tendências, não é fazer a procissão de todos os santos, não façam a procissão de todos os santos, de andar com um andor atrás de outro andor" [risos], e fazem parágrafos sempre para mostrar como leram... portanto, eu faço sempre esta recomendação e neste aspecto acho que poderá haver críticas que são justas, como há críticas que são justas certamente em trabalhos de Sociologia ou Psicologia e outras áreas, mas há trabalhos com muita muita qualidade, sem dúvida nenhuma.

Camila: Talvez seja também um resquício disso que a gente está falando deste lugar menor que atribuem à Educação.

Entrevistada 4: É, é porque da Educação toda gente fala, toda gente sabe, toda gente é especialista, toda gente tem seu ideal de escola, mesmo aqueles que nunca lá entraram, não é.

Camila: Exatamente.

Entrevistada 4: Portanto, é extremamente difícil e a gente vê agora, não é... e então quando mete política! Mesmo agora esta história, não sei se tem seguido, dos colégios com contrato, é um disparate, eu acho que é um disparate que não tem, enfim... que não tem grande razão de ser, enfim... mas, toda gente tem estas ideias, toda gente... mas, eu vou dizer-lhe uma coisa que não é muito correta politicamente eu dizer, mas digo [risos]: é que eu acho que o mal das Ciências da Educação aqui em Portugal é que caíram demasiadamente no campo ideológico, não separam ideologia e ciência. É o que

eu digo sempre: é claro que a ciência pode ser uma forma de ideologia, mas nem toda ideologia é ciência. Pronto, e aqui, muitas vezes, quando se fala dos investigadores em Ciências da Educação, falam nos cientistas entre aspas da Educação ou falam nos ideólogos da Educação, eu penso que isso foi realmente uma machadada muito grande em ciências novas que procuravam impor-se e criar um campo de trabalho. Não quer dizer que, após um trabalho científico, não se possam tirar implicações sobre aspectos políticos ou até mesmo ir buscar os fundamentos políticos ou razões políticas, porque é aquilo que eu acho: não é preciso fazer ideologia no sentido de uma política mais ou menos partidária, porque os fenômenos políticos estão dentro da sala de aula, estão dentro da Educação. Se nós formos fazer análises sobre vários campos, nós descobrimos o político ao lado do social, ao lado do econômico, ao lado do religioso, ao lado do filosófico, portanto, não precisamos distorcer as coisas, porque o que às vezes me choca é pegar em certos trabalhos muito bons, muito gabados, sim senhor, mas recolheram dados que vão num certo sentido, mas colheram outros que vão noutro sentido e nestes não se fala.

Camila: Pois!

Entrevistada 4: Ora, isso não pode ser assim, até porque, não sei, talvez tenha acusado um bocadinho a influência de alguns filósofos das ciências, não sei, principalmente o Popper, não é... quando se deparam com aspectos que não confirmam, vão buscar somente os que confirmam aquilo, que afirmam... porque às vezes até se ignoram, não é por má fé, eu não sei, é porque as pessoas põem uns óculos que só veem num determinado sentido, não é, é uma visão unilateral.

Camila: Uma coisa também que é muito, talvez no discurso e também nos textos, na produção propriamente dita, tanto do Brasil, quanto aqui, essa relação realmente entre área da Educação e a política ou a política educacional, não sei, tem uma linha muito tênue, em especial em algumas áreas, quando a gente fala, por exemplo, da área da política educacional ou política da educação isso é ainda mais tênue. Eu tenho acompanhado, inclusive, quando começou a minha pesquisa de campo foi justamente em congressos da área, tanto no Brasil, quanto aqui, e às vezes a gente vai a GTs, que vocês chamam aqui de secções, não é, eu vou para as secções e às vezes o debate vai muito nesta via, o debate é quase exclusivamente para discutir muito mais ideologia do que necessariamente ciência...

Entrevistada 4: Pois! E os trabalhos empíricos são, muitas vezes, desvalorizados. Quando, na minha perspectiva, são estes que podem constituir uma ciência, não é... naturalmente que há uma ideologia, uma política, que a pessoa pode pesquisar nesse campo, se aprofundar nesse campo, por que não? Estes estudos também são legítimos, portanto, não sobreponho uns aos outros, nem sequer... e agora já há uma confusão toda com o Pós-Modernismo, não é, em que tudo é ciência e nada é ciência, tudo é senso comum, em que não há nenhuma fronteira entre os saberes, para mim, essa eu engulo melhor [risos]... porque realmente não há, a gente vê entre as Ciências Sociais não há mesmo fronteiras, porque os sociólogos criticam-nos a nós das Ciências da Educação, mas a Sociologia deles muitas vezes é Psicologia e a Psicologia dos psicólogos, muitas vezes, é Sociologia, portanto acho que aí ninguém tem... é como aquela parábola da mulher adúltera: quem estiver inocente que atire a primeira pedra [risos]. Portanto, eu acho que nem os sociólogos, nem os psicólogos podem falar de uma ciência pura, não há, não há isso de "aqui é o domínio da Sociologia e acabou"... nisto o Pós-Modernismo tem toda a razão, não é, os saberes interconectam-se, portanto, estamos a nível de novas interferências, os intertextos, discursividades diferentes.

Camila: No caso das Ciências da Educação isto é tão palpável que, quando a gente olha inclusive para a história dela, o modo como ela se constituiu, essas influências díspares e até de áreas completamente diferentes se conectam simplesmente nas Ciências da Educação.

Entrevistada 4: Sim. Nós estamos a ver uma outra revolução em que tudo vai perder este sentido, que é com as neurociências, já começa por aí a pôr tudo de pernas para o ar [risos].

Camila: Exatamente. Vai gerar aí grandes debates na área da Educação.

Entrevistada 4: Sim sim, e depois em Educação e nos limites entre as várias ciências. Veja o Damásio: as emoções, mesmo a consciência moral, está tudo lá nos nossos neurônios, valha-nos Deus! [risos] Vamos por mal sítios, é o que vemos, não é, é a realidade, como este mundo louco está... Os nossos cérebros andam com grandes perturbações [risos].

Camila: Então, professora, era isto... já passamos de 1 hora, eu não vou tomar mais do seu tempo...

Entrevistada 4: Não tem importância, eu estou à espera de uma chamada do meu marido, que vai passar ali num táxi, ele dá-me sinal e eu atravesso esse relvado e vouter ali, porque ele foi à fisioterapia e eu vim aqui.

Camila: Ok, eu agradeço muito a entrevista! Tirei várias dúvidas, peguei vários apontamentos e obras para consultar. O bom das entrevistas é que elas sempre me dão muito trabalho de casa...

Entrevistada 4: Ah, pois! O problema é este, é que uma pessoa tem sempre mais trabalho depois de cada entrevista...

[gravação inetrrompida, pois estávamos nos despedindo e nos preparando para deixar a sala]

Legenda:

*Inaudível

*Sem certeza

*Pausa

*Pesquisa pós entrevista

*Risos

Apêndice 3: Síntese da categorização das entrevistas com o NVivo

O NVivo nos permitiu trabalhar com os textos das transcrições das entrevistas da seguinte maneira: a leitura e identificação das categorias foi o primeiro passo; logo depois foi possível recortar trechos nas entrevistas com a finalidade de introduzi-los nas categorias; desta forma, o software permitiu criar um panorama geral para todas as categorias e, ao mesmo tempo, a partir da identificação da autoria dos trechos, foi possível fazer leituras de caráter individual. Abaixo sintetizamos o trabalho com as categorias.

Categorias	Subcategorias	Descrição breve
Trajetória formativa	Itinerário formativo	Trajetória no ensino superior; cursos; escolhas e motivações; condições familiares, sociais e econômicas
	Escolha/Entrada na área da Educação	Motivações, momento em que se deu a entrada;
Atuação acadêmica profissional	Trajetória profissional	Locais de trabalho; motivações para trabalhar no ensino superior; cargos ao longo da vida
	Atuação na área da Educação	Trabalho na docência, orientação, pesquisa, gestão; extensão; publicação; relação com colegas e com estudantes; para além da universidade
Percepção/apreciação da área	Olhar para a área	Diagnóstico situacional; avanços e recuos; permanências e rupturas; o que precisa melhorar; desafios; pontos fortes e pontos fracos
	Olhar para si mesmo	Identidade

Apêndice 4: Roteiro dos questionários online¹⁸⁰

Investigação "(Ciências da) Educação no Brasil e em Portugal"

Bem vind@ à nossa pesquisa doutoral! Prometemos não tomar muito do seu tempo e agradecemos imensamente sua solicitude em responder este questionário. Esta é a nossa versão final do questionário destinado a doutorandos em Educação no Brasil e em Ciências da Educação em Portugal, se cumpres este requisito, vá em frente.

Camila Ferreira da Silva (doutoranda em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa);
Mariana Gaio Alves (orientadora, Universidade Nova de Lisboa).

SEGUINTE Página 1 de 15

Caracterização breve

Sexo *

- Feminino
 Masculino

Idade *

Selecionar ▼

ANTERIOR **SEGUINTE**

Página 2 de 15

Formação acadêmica anterior ao Doutorado em Educação - GRADUAÇÃO

Graduação em *

- Pedagogia
 Ciências Sociais
 Filosofia
 Geografia
 História
 Jornalismo
 Serviço Social
 Letras
 Outra: _____

Instituição na qual realizou a graduação *

A sua resposta

Ano de conclusão da graduação *

Selecionar ▼

ANTERIOR **SEGUINTE**

Página 3 de 15

¹⁸⁰ O questionário que foi enviado para os estudantes do Brasil é utilizado aqui para consulta do modelo que foi aplicado. Ressaltamos, contudo, que, no caso português, apesar de se tratar do mesmo roteiro de questões, fizemos adequações quanto à gramática e quanto às características do ensino superior neste país (por exemplo: o que chamamos de “graduação” no caso brasileiro, denominamos de “licenciatura” no caso português).

Segunda Graduação

Segunda graduação em

- Pedagogia
- Ciências Sociais
- Filosofia
- Letras
- Geografia
- História
- Serviço Social
- Outra: _____

Instituição na qual realizou a segunda graduação

A sua resposta _____

Ano de conclusão da segunda graduação

Selecionar ▼

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 4 de 15

Formação acadêmica anterior ao Doutorado em Educação - MESTRADO

Mestrado em *

A sua resposta _____

Instituição em que realizou o mestrado *

A sua resposta _____

Ano de conclusão do mestrado *

Selecionar ▼

Área de especialização *

A sua resposta _____

Possuía bolsa de estudos durante o mestrado? *

- Sim
- Não

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 7 de 15

Formação acadêmica anterior ao Doutorado em Educação

Possui pós-graduação *latu senso*? *

- Sim
- Não

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 5 de 15

Pós-graduação *latu senso*

Pós-graduação *latu senso* em

A sua resposta _____

Instituição na qual realizou a pós-graduação *latu senso*

A sua resposta _____

Ano de conclusão da pós-graduação *latu senso*

Selecionar ▼

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 6 de 15

Bolsa de estudos durante o mestrado

Qual agência financiou sua bolsa de mestrado?

- CAPES
- CNPQ
- Outra: _____

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 8 de 15

Sobre o seu Doutorado em Educação

Instituição na qual realiza o doutorado em Educação *

A sua resposta

Ano de início do doutorado *

Selecionar ▾

Previsão de término do doutorado *

Selecionar ▾

Área de especialização *

A sua resposta

Tema de investigação *

A sua resposta

Possui bolsa de estudos para a realização do doutorado? *

Sim

Não

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 9 de 15

Bolsa de estudos para a realização do doutorado

Qual agência financia sua bolsa para a realização do seu doutorado?

CAPES

CNPQ

Outra: _____

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 10 de 15

Trabalho/Ocupação

Você desempenhou algum trabalho ou exerceu alguma ocupação durante a sua formação (graduação, mestrado e doutorado)? *

Sim

Não

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 11 de 15

Trabalho/Ocupação durante a formação

Desenvolveu trabalho ou ocupação durante qual (is) etapa (s) formativa (s)?

Graduação

Segunda graduação

Pós-graduação Latu senso

Mestrado

Doutorado

Relate, brevemente, sua (s) experiência (s) de trabalho/ocupação durante sua formação.

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 12 de 15

Entrada na área da Educação

Esta seção foi construída para que você compartilhe conosco como se deu sua entrada na área disciplinar da Educação: o que te levou a esta área, como você escolheu a Educação como área de formação e atuação profissional, que caminhos você percorreu até chegar no doutorado em Educação, etc.

Como se deu sua entrada na área disciplinar da Educação como estudante? *

A sua resposta

Por que você escolheu esta área? *

A sua resposta

O que você busca com o doutorado nesta área? *

- Seguir carreira acadêmica, tornar-me professor (a) e pesquisador (a).
- Trabalhar na Educação Básica.
- Trabalhar na área da gestão educacional.
- Trabalhar em espaços não-escolares.
- Outra:

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 13 de 15

Avaliação da área acadêmica

Trata-se de um espaço para você expor suas opiniões, com base em sua experiência formativa e profissional, sobre a área disciplinar da Educação no Brasil.

Qual a sua avaliação pessoal sobre a área acadêmica da Educação no seu país? *

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 14 de 15

Muito obrigada pela sua participação!

Agradecemos imensamente a sua participação nesta fase da nossa investigação. Suas respostas serão muito importantes para a continuidade da pesquisa. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos: ferreira.camilasilva@gmail.com.



ANTERIOR

SUBMETTER

Página 15 de 15

Apêndice 5: Unidades de Investigação e Desenvolvimento da área das Ciências da Educação – Portugal

	Unidades de Investigação e Desenvolvimento	Instituição
1	Centre for Research and Intervention in Education	Universidade do Porto
2	Research Centre Didactics and Technology in Education of Trainers	Universidade de Aveiro
3	Research Centre on Child Studies	Universidade do Minho
4	Centre for Research on Higher Education Policies	Universidade do Porto/ Universidade de Aveiro
5	Research Centre on Education	Universidade do Minho
6	Research Unit on Education and Development	Universidade Nova de Lisboa
7	Centre for Studies in Education, Technologies and Health	Instituto Politécnico de Viseu
8	Research Centre in Education	Universidade da Madeira
9	Research and Development Unit in Education and Training	Universidade de Lisboa
10	Interdisciplinary Research Centre for Education and Development	Universidade Lusófona
11	Research Center in Sciences of Education and Training	Cooperativa de Desenvolvimento Universitário e Politécnico do Algarve
12	Center for Research in Education and Psychology of the University of Évora	Universidade de Évora
13	Research in Education and Community Intervention	Instituto Piaget
14	Centre for Educational Research	Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA)
15	Centre for Studies in Human Development	Universidade Católica Portuguesa

Apêndice 6: Conjunto de dados utilizados para o mapeamento das posições dos pesquisadores/Brasil

Propriedades de formação acadêmica

Entrevistado	Graduação			Mestrado			Doutorado			Pós-doutorado		Início da carreira
	Curso	Instit.	Ano	Área	Instit.	Ano	Área	Instit.	Ano	Instit.	Ano	
Entrevistado 1	História	UFG	0	Educação	UFG	1997	Educação	PUC/SP	2002	US/Espanha	2016	1996 UFG
Entrevistado 2	Pedagogia	UFRN	1995	Educação	UFRN	2002	Educação	UFRN	2005	Não	Não se aplica	2004 UERN
Entrevistado 3	História	UEM	2003	Educação	UEPB	2006	Educação	UEPB	2012	Não	Não se aplica	2007 UNAVIDA
Entrevistado 4	Ciências Sociais	UFRGS	1986	C. Sociais	UFRGS	1992	Educação	UFRGS	2005	Wisconsin/Madison EUA	2014	1991 FAPA
Entrevistado 5	C. Biológicas	UFSM	1989	Educação	UFSM	1993	Educação	PUC/SP	1998	Não	Não se aplica	1994 UFAL
Entrevistado 6	Pedagogia	UFU	1988	Educação	UFRGS	1992	Educação	PUC/SP	1999	UNIFI Itália	2014	1991 UFU
										UCB EUA	2002	
Entrevistado 7	Pedagogia	UFC	1978	Educação	UFC	1988	Educação	UFC	2001	UnB	2007	1985 UECE
Entrevistado 8	Pedagogia	USP	1989	Educação	USP	1995	Educação	USP	2003	Não	Não se aplica	1997 CUFSA
Entrevistado 9	Pedagogia	UFC	2001	Educação	UFC	2007	Educação	UFC	2011	Não	Não se	2008 FA7

											aplic a	
Entrevistado 10	Filosofia	UFRJ	1969	Educação	PUC- Rio	1975	C. Sociais	UFRJ	1987	UFRJ	2010	1987 PUC-Rio
Entrevistado 11	Ed. Física	UFMA	1987	Educação	UFSCa r	1994	Educação	UNICA MP	1998	UFSCar	2009	1990 UFMA
Entrevistado 12	Geografia	UFPR	1996	Agronom ia	UFPR	2001	Geografi a	UFPR	2012	Não	Não se aplic a	2002 UTP/PR
Entrevistado 13	C. Sociais	FICOM	1984	Educação	UFPB	1996	Educação	UNIM EP	2005	Não	Não se aplic a	1997 UFPA
Entrevistado 14	Pedagogia	UFSM	2002	Educação	UFSM	2004	Educação	UFSC	2008	UAB Portugal	2015	2009 UFSM
Entrevistado 15	Pedagogia	UFAC	1992	Educação	UFRJ	2002	Educação	UFMG	2010	Não	Não se aplic a	2005 UFAC
Entrevistado 16	Letras	UNIES P	1985	Educação	UNICA MP	1995	Educação	PUC/ SP	2001	UTFPR	2013	1997 UNIOEST E
										UM Portugal	2006	
										USP	2004	
Entrevistado 17	Letras	UESB	1986	Educação	UFBA	2001	Educação	UFBA	2006	UC Portugal	2014	2002 FAINOR
Entrevistado 18	Pedagogia	UFPI	1990	Educação	UFC	2000	Educação	UFC	2005	Não	Não se aplic a	1995 UFPI
Entrevistado 19	C. Sociais	UNICA P	1973	C. Sociais	UFPE	1981	C. Sociais	UNICA MP	1994	Paris 8 França	2003	1979 UNICAP
Entrevistado 20	Teatro	USP	1987	Educação	USP	1991	Letras	UNICA MP	1995	Harvard EUA	2014	1995 UFAL
										Paria X França	2010	
										CNRS França	2004	

Entrevistado 21	Pedagogia	UFF	1991	Educação	UFF	1998	C. Sociais	UNICA MP	2005	UNICAMP	2014	1997 UESB
Entrevistado 22	Pedagogia	UFRJ	1994	Educação	UERJ	1997	Educação	UFRGS	2005	UFMG	2011	1998 UFV

0 = Data não especificada.

N = Não.

Na = Não se aplica.

Propriedades de capital político e prestígio científico

Entrevistado	Parecerista da área CAPES/CNPq	Bolsista prod. CNPq	Secretaria MEC	Cargo MEC	Cargo UNESCO	Cargo núcleo	Cargo coord. de departamento	Cargo coord. Pós-graduação	Cargo ANPED	Presidência ANPED	Prof. pesquis. exterior	Consultor exterior	Prêmios Mérito científico	Prof. emérito (a)	Tempo de trabalho no ES
Entrevistado 1	N	N	S	S	N	N	S	N	S	S	N	S	S (2)	N	
Entrevistado 2	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S (1)	N	
Entrevistado 3	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	
Entrevistado 4	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	
Entrevistado 5	S	N	N	S	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	23
Entrevistado 6	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	26
Entrevistado 7	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	S (1)	N	
Entrevistado 8	N	N	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	
Entrevistado 9	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	
Entrevistado 10	N	S	N	N	S	N	S	S	N	N	N	N	S (2)	S	
Entrevistado 11	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	
Entrevistado 12	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S (2)	N	

Entrevistado 13	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	
Entrevistado 14	S	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	
Entrevistado 15	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	
Entrevistado 16	S	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	
Entrevistado 17	S	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N	S	S	N	
Entrevistado 18	N	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	
Entrevistado 19	S	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S (4)	N	
Entrevistado 20	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	
Entrevistado 21	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	
Entrevistado 22	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N			S (1)	N	

S = Sim.

N = Não.