

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

**FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO: EMBATES ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS**

Florianópolis, SC
2006

REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

**FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO: EMBATES ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Profª Drª Maria Célia Marcondes de Moraes.

Florianópolis, SC
2006

REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

**FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO: EMBATES ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS**

Tese julgada adequada para obtenção do título de Doutora em Educação e aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

Área de Concentração: Educação, História e Política

Florianópolis, 12 de junho de 2006.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Célia Marcondes de Moraes
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Acácia Zeneida Kuenzer
Universidade Federal do Paraná
Examinadora

Prof. Dr. Newton Duarte
Universidade Estadual de São Paulo/Araraquara
Examinador

Prof^ª. Dr^ª. Olinda Evangelista
Universidade Federal de Santa Catarina
Examinadora

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Universidade Federal de Santa Catarina
Examinador

DEDICATÓRIA

Ao Mario Rubens e à Bárbara, meus grandes amores.

À minha mãe e ao meu pai *in memoriam*, meus velhos amigos.

AGRADECIMENTOS

Tenho bons motivos para agradecer...

... ao Mario Rubens, por me valorizar, apoiar e acompanhar, sempre.

... à Bárbara, por estar em minha companhia, mesmo estando longe.

... aos meus pais e irmãos, por se orgulharem do meu esforço e trabalho.

... à Maria Célia, por me ensinar a desfazer equívocos, redefinir caminhos, intensificar estudos.

... à Ligia, por me ajudar com dedicação, nos momentos mais difíceis.

... ao Sandré, por mediar minhas aprendizagens e interações com a análise multifatorial de dados.

... à Elisabeth, por suas sugestões e rigorosa leitura.

... à Cássia, por sua paciência e valiosas palavras.

... ao Professor Carlos e à Professora Amândia, pela valorização e apoio institucional.

... aos colegas de doutorado pela possibilidade de troca inteligente e criativa.

... à minha equipe de trabalho por me apoiar nas conquistas.

... aos professores, Newton Duarte e Olinda Evangelista pelas contribuições e advertências no exame de qualificação.

RESUMO

O estudo tem como propósito analisar os principais aportes teóricos e metodológicos que fundamentam a formação do pesquisador em Educação, com vistas a apreender os princípios constitutivos e as tendências que orientam essa formação. Toma como referência os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* considerados de excelência e com nível de inserção internacional na avaliação continuada da CAPES, de acordo com o parecer da Comissão de Avaliação da área de Educação, no período de 1998 a 2003. Busca-se identificar as determinações históricas, os sujeitos e as agências intervenientes na implantação, no desenvolvimento e na regulação da Pós-Graduação no país e sua repercussão na formação do pesquisador em Educação. A partir desse *locus* particular, focalizam-se as estruturas curriculares – disciplinas, ementas e bibliografias – dos Programas avaliados, evidenciando os eixos teóricos, os conceitos privilegiados e as escolhas que se desenharam a cada momento das avaliações continuadas. A apreensão dessa dinâmica conduziu ao estudo das disciplinas direcionadas ao eixo Filosofia e Ciência, para compreender as idéias e as posições definidoras dos autores e das correntes teóricas no estudo da natureza e das práticas sociais da ciência e do conhecimento e suas relações com o processo histórico e a vida social. Para discutir essas posições procurou-se aprofundar o diálogo com Lukács, Bhaskar, Ahmad e Nanda, pensadores que, desde uma concepção realista crítica, formulam argumentos em defesa da dimensão ontológica do conhecimento e da relação indivíduo – conhecimento – sociedade. O estudo permitiu observar que, guardadas as especificidades dos Programas analisados, a formação dos pesquisadores fundamenta-se em eixos teóricos nos quais predominam, em ordem de maior incidência, o estudo de questões sobre história, sociabilidade econômica e política; pesquisa; cultura, linguagem e tecnologia; educação, ensino e formação e, por último, filosofia e ciências. Nesse eixo evidenciou-se a expressiva recorrência aos conceitos e autores que defendem posições anti-realistas de ciência – *com o anúncio da crise da razão, a crítica à racionalidade ocidental, a desconstrução da metafísica ocidental, a crítica da razão histórica* – em detrimento de posições realistas críticas que defendem a pesquisa da natureza, constituição e estrutura dos objetos de estudo nas suas dimensões transitiva e intransitiva. Mais do que a hegemonia de uma posição questiona-se a falta ou inexpressiva presença do debate em torno da disjuntiva realismo/anti-realismo na ciência. Quando se trata da formação do pesquisador, a presença da crítica, do embate, do contraponto é indispensável, sob pena de inviabilizar a discussão esclarecida e fundamentada dos problemas filosóficos inerentes a todas as concepções de ciências.

Palavras-chave: Pós-graduação. Formação do pesquisador. Realismo e anti-realismo.

ABSTRACT

The study aims at analyzing the main methodological and theoretical material that substantiates the growth of the researcher in Education, in order to apprehend the constitutive principles and the trends that guide this growth. It is taken as reference the *Stricto Sensu* Post Graduation Program considered of excellence and with a level of international insertion at continuous evaluation from CAPES, according to the criteria of the Evaluation Commission in the area of Education, in the period of 1998 to 2003. The study seeks to identify the historical determinations, the subjects and the intervenient agencies in the implementation, development and regulation of the Post-Graduation in the country and its repercussion in the growth of the researcher in Education. From this particular *locus*, curricula structures are focused – subjects, programs and bibliographies – of the evaluated Programs, highlighting the theoretical axis, the privileged concepts and the choices that were designed at each moment in the continuous evaluations. The apprehension of this dynamics guided to the study of subjects directed towards the axis of Philosophy and Sciences, to understand the ideas and the defining positions of the authors and theoretical axioms in the study of the nature, the social sciences practices, the knowledge and their relations with historical process and social life. In order to discuss this positions the dialogue with Lukács, Bhaskar, Ahmad and Nanda were taken deeper. These thinkers, from a critical realistic conception, formulate arguments in defense of the ontological dimension of knowledge and of the relation individual – knowledge - society. The study allowed observing that, given the especificity of the analyzed Programs, the education of the researchers is based in theoretical axis in which predominate, mostly, the study of questions about history, economical and political sociability; research; culture, language and technology; education, teaching and growth and, finally, philosophy and sciences. At this axis it became evident the expressive recurrence to the concepts and authors that defend science anti-realistic position – *with the announcement of the crises of the reason, the critic to the accidental rationality, the deconstruction of the occidental metaphysics, the critic to historical reason* – to the detriment of critical realistic positions that defend the research of the nature, constitution and structure of the study objects in their transitive and intransitive dimensions. More than the hegemony of a position it is questioned the lack or inexpressive presence of the debate related to the disjunctive realism/anti-realism of science. When the education of the researcher is at issue, the critical presence, the discussion is indispensable, with the risk of becoming impossible the clarifying and substantiated discussion of the philosophical problems specific to all the conceptions of sciences.

Key- words: Post-Graduation. Education of the researcher. Realism/anti-realism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela Comissão de Avaliação da Área de Educação da CAPES, no período 1998-2003.....	22
Quadro 2 – Número de disciplinas oferecidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, com nota 6 no triênio de avaliação continuada da CAPES 1998-2003	25
Quadro 3 – Distribuição dos conceitos atribuídos aos Programas de Pós-Graduação em Educação, na avaliação continuada da CAPES, no triênio 1998-2000	62
Quadro 4 – Distribuição dos conceitos atribuídos aos Programas de Pós-Graduação em Educação, na avaliação continuada da CAPES, no triênio 2001-2003	63
Quadro 5 – Conceitos que compõem o eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia nas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2003	70
Quadro 6 – Conceitos que compõem o eixo História e Sociabilidade Econômica e Política nas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2003	72
Quadro 7 – Conceitos que compõem o eixo Filosofia e Ciências nas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2003	74
Quadro 8 – Conceitos que compõem o eixo Educação, Ensino e Formação nas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2003.....	75
Quadro 9 – Conceitos que compõem o eixo Pesquisa nas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2003.....	77
Quadro 10 – Conceitos e carga horária dedicada ao eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 1998-2000.....	78
Quadro 11 – Conceitos e carga horária dedicada ao eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 2001-2003.....	82
Quadro 12 – Conceitos e carga horária dedicada ao eixo História e Sociabilidade Econômica e Política nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 1998-2000	85
Quadro 13 – Conceitos e carga horária dedicada ao eixo História e Sociabilidade Econômica e Política nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 2001-2003	89

Quadro 14 – Conceitos e carga horária dedicada ao eixo Filosofia e Ciências nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 1998-2000	93
Quadro 15 – Conceitos e carga horária dedicada ao eixo Filosofia e Ciências nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 2001-2003	95
Quadro 16 – Conceitos e carga horária dedicada ao eixo Educação, Ensino e Formação nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 1998-2000	99
Quadro 17 – Conceitos e carga horária dedicada ao eixo Educação, Ensino e Formação nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 2001-2003	106
Quadro 18 – Conceitos e carga horária dedicada ao eixo Pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 1998-2000	111
Quadro 19 – Conceitos e carga horária dedicada ao eixo Pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 2001-2003	116
Quadro 20 – Principais conceitos e autores que fundamentam os estudos sobre Filosofia nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2000	122
Quadro 21 – Principais conceitos e autores que fundamentam os estudos sobre Ciência nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2003	124

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Distribuição dos eixos orientadores da formação do pesquisador em Educação nos Programas de Pós-Graduação em estudo, no período 1998-2003.....66
- Figura 2** – Distribuição dos eixos orientadores da formação do pesquisador em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, no período 1998-2000.....67
- Figura 3** – Distribuição dos eixos orientadores da formação do pesquisador em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, no período 1998-2003.....68
- Figura 4** – Distribuição dos eixos orientadores da formação do pesquisador em Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades – UERJ, UFRGS, UNISINOS, UFMG, PUCRJ e PUCSP, no período 1998-2003.....69

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação – Brasil

CA ED – Comissão de Avaliação da Educação da CAPES

CTC – Conselho Técnico Científico da CAPES

DataCAPES – Sistema de Coleta de dados CAPES

WEBCAPES – Portal virtual da CAPES

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

USP – Universidade de São Paulo

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

AFCM – Análise Fatorial de Correspondência Múltipla

SPAD – Sistema Portátil de Análise de Dados Numéricos

CFE – Conselho Federal de Educação – Ministério da Educação – Brasil

CTA – Conselho Técnico-Administrativo da CAPES

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

PICD – Programa Institucional de Capacitação de Docentes

PQI – Programa de Qualificação Institucional

ANPG – Associação Nacional de Pós-Graduandos

NRD – Núcleo de Referência Docente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – ANTI-REALISMO E REALISMO CRÍTICO: INTERDIÇÃO E PRIMAZIA DA ONTOLOGIA	28
1.1 O realismo crítico: primazia da ontologia e sua conexão com a ciência.....	34
CAPÍTULO II – CONTORNOS HISTÓRICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: INDUÇÕES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR..	39
2.1 A política de pós-graduação da década de 1990 e o anúncio para a próxima década.....	49
2.2 O redimensionamento da avaliação dos Programas rumo à inserção internacional.....	56
2.3 A avaliação dos Programas pela Comissão de Avaliação da Área de Educação nos triênios: 1998-2000 e 2001-2003.....	60
2.3.1 A sistemática de avaliação e o perfil dos programas avaliados no triênio 1998-2000... 60	
2.3.2 A sistemática de avaliação e o perfil dos programas avaliados no triênio 2001-2003.....	62
CAPÍTULO III – ANCORADOUROS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAM A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO	65
3.1 Eixos teóricos que norteiam a organização curricular de formação do pesquisador em Educação.....	65
3.1.1 Conceitos que configuram os eixos de formação do pesquisador em Educação.....	70
3.2 O arcabouço conceitual que constitui o eixo: Cultura, Linguagem e Tecnologia.....	78
3.3 O arcabouço conceitual que constitui o eixo: História e Sociabilidade Econômica e Política.....	85
3.4 O arcabouço conceitual que constitui o eixo Filosofia e Ciências	93
3.5 O arcabouço conceitual que constitui o eixo Educação, Ensino e Formação	99
3.6 O arcabouço conceitual que constitui o eixo Pesquisa	110
CAPÍTULO IV – FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO.....	120
4.1 Principais correntes teóricas e autores que sustentam os estudos em Filosofia e Ciência.....	121
4.1.1 Filosofia da Ciência e Teoria do Conhecimento	128
4.1.2 Sociologia da Ciência	140
5 CONCLUSÃO.....	154
REFERÊNCIAS	162

1 INTRODUÇÃO

Pesquisadores em Ciências Humanas e Sociais usualmente se vêem em terreno minado ao examinar fenômenos complexos como o processo histórico e a vida social. Seus esforços teórico-metodológicos, se não observada a necessária vigilância ontológica e epistemológica, podem resultar num apego espontâneo e instrumental às aparências e/ou às technicalidades da pesquisa, ou ainda, numa construção de genéricas hipóteses auto-confirmadoras (THOMPSON, 1981) que dispensam o controle empírico.

Ao estabelecer métodos de pesquisa, definir uma concepção teórica, levantar um conjunto de perguntas e/ou hipóteses plausíveis e submetê-las ao escrutínio dos fatos, o pesquisador pode assegurar um caráter de cientificidade à sua pesquisa. O que não significa, no entanto, que a passagem à cientificidade resulte, necessariamente, numa ruptura com o caráter exclusivamente instrumental do conhecimento.

Mantendo-se enredado no domínio da manipulação prática da realidade, o pesquisador corre o risco de se prender na teia de sistematização de categorias que, por serem dadas na prática imediata, são falsas e ilusórias em si mesmas, distorcem o mundo real e bloqueiam a busca por estruturas determinantes dos fenômenos. Do contrário, se optar por estabelecer categorias *a priori*, se propuser o primado da teoria sobre os fatos¹, aquela ganha primazia sobre a realidade material e a domina.

Hoje, particularmente, momento em que impera o pragmatismo disseminado pela “economia do conhecimento”² e pelo ceticismo ontológico e epistemológico, associado aos pressupostos anti-realistas e relativistas do conhecimento³, o pesquisador se vê convocado a produzir conhecimentos úteis, disponíveis para o consumo – nacional e internacional – e a

¹ Thompson (1981, p. 22) afirma que esse modo de pensar, denominado na tradição marxista de idealismo, enfatiza “um universo conceitual auto-gerador que impõe sua própria idealidade aos fenômenos da existência material e social, em lugar de se empenhar num diálogo contínuo com os mesmos”.

² A economia baseada em conhecimento – implantada nos anos de 1970 e consolidada na década de 1990 – desloca o eixo da riqueza e do desenvolvimento de setores industriais tradicionais – intensivos em mão-de-obra, matéria-prima e capital – para setores cujos produtos, processos e serviços são intensivos em tecnologia e conhecimento. Mesmo na agricultura e na indústria de bens de consumo e de capital a competição é cada vez mais baseada na capacidade de transformar informação em conhecimento e conhecimento em decisões e ações de negócio. O valor dos produtos depende cada vez mais do percentual de inovação, tecnologia e inteligência a eles incorporados. (CAVALCANTI; GOMES, 2005, p. 4). Cf. também Moraes (2004, p.141-144).

³ Concepções – que serão aprofundadas no decorrer do trabalho – próprias das correntes filosóficas que emergem como nova hegemonia após o colapso da tradição positivista no final da década de 1960: o neopragmatismo (Rorty), o pós-modernismo (Lyotard), as novas idéias sobre filosofia da Ciência (Kuhn e Feyerabend), o pós-estruturalismo (Foucault) para citar as correntes de maior circulação (MEDEIROS, 2003; HARVEY, 2002).

“lidar com a descartabilidade, a novidade e as perspectivas de obsolescência instantânea” (HARVEY, 2002, p. 258) desse conhecimento.

Caso sua produção busque compreender os acontecimentos para além da existência empírica e estabelecer alguma articulação ontológica entre universalidade e particularidade, seus esforços são previamente julgados como metafísicos, metanarrativos, totalizantes e, quando não, totalitários. Perfil nada desejável em uma sociedade dominada pela economia do conhecimento que exige do indivíduo qualidades como a flexibilidade, a inteligência técnica, a rapidez e a fluidez na busca e disponibilização da informação e, acima de tudo, a capacidade de transformar esse conhecimento em algo comercializável.

Do conhecimento – tão festejado e anunciado – importa seus conteúdos mais superficiais, úteis e imediatamente disponíveis para o consumo e para o saber-fazer. Um tipo de *fast-food* gnosiológico. Um imenso “supermercado” de idéias no qual a possibilidade de crítica, de debate e de compreensão das relações que engendram a sociedade é drasticamente diminuída e o agir humano se atém ao tópico e ao imediato.

Essa “comercialização da alma”, na expressão de Robert Kurz (2001) – influenciada pelo processo de globalização e fortalecimento das revoluções tecnológicas e redes de informação – parece irresistível e se espraia, penetrando em todas as atividades da vida social. O conhecimento se apresenta como moeda na economia mundial e assume, assim, a dimensão de um fenômeno natural e abrangente, uma verdadeira apologia às liberdades do mercado.

Não há como subtrair o pesquisador e a universidade de tais circunstâncias sociais e políticas que provocaram fissuras inconciliáveis no âmbito educacional. A geração de reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990, notadamente no âmbito da pós-graduação, caracteriza-se por mudanças nos modelos de financiamento, exigência de eficiência controlada por meio de sistemas avaliativos e pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo. Institucionaliza-se, desde então, um modelo universitário lastreado na lógica do mercado que contribui para a descaracterização das funções do docente e do pesquisador, transformando-os em gerentes competitivos, pressionados a alimentar estatísticas por meio da produção científica.

Em tempos de mercantilização do conhecimento a pesquisa parece ocupar um lugar específico na formação universitária. Ora, o que pode ser a pesquisa na *universidade operacional* sob a ideologia pós-moderna, interroga Chauí (1999, p.4): “O que há de ser a pesquisa quando razão, verdade e história são tidas por mitos, espaço e tempo se tornaram a superfície achatada de sucessão de imagens, pensamento e linguagem se tornaram jogos, constructos contingentes cujo valor é apenas estratégico”?

Estudos realizados no início dos anos de 2000 indicam que na pós-graduação, *locus* privilegiado de formação científica, notadamente na área da Educação e com mais força nos anos 1990, observa-se não somente um “recoo da teoria” (MORAES, 2001), como uma “ultrapresentificação do objeto”, um estreitamento do foco de investigação e “uma desqualificação advertida ou inadvertida de toda produção teórica que tenha mais de dez anos de existência” (WARDE, 2002, p. 251).

Moraes (2001, p. 10) chama atenção para os indícios da degradação teórica observados no campo educacional, especialmente na década de noventa. Fato que, a seu ver, caminha *pari passu* com a promessa de uma utopia educacional alimentada por um “indigesto pragmatismo” infiltrado em todos os âmbitos do projeto político educacional que investe numa “concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto ao exercício do pensamento”. Tal fato se constitui num grave equívoco e tem implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, a curto e médio prazo, na própria produção de conhecimento na área.

Warde (2002, p. 250), realizando estudos relativos às pesquisas educacionais recentes, afirma, por exemplo, que em tais pesquisas o que interessa predominantemente aos alunos da pós-graduação são temas como: “adoção dos ciclos; a progressão continuada; os parâmetros curriculares; a integração dos deficientes às classes regulares, etc.”; temas vinculados à situação presente da escola que vive os impactos das reformas educacionais atuais. Para não mencionar as narrativas do cotidiano escolar, presas à mais imediata empiria.

A autora considera que “as pesquisas educacionais estão chegando ao novo século esgarçadas do ponto de vista conceitual e metodológico” não apenas em decorrência do peso das políticas públicas sobre o ambiente educacional, mas também devido à “baixa resistência dos quadros acadêmicos que cordialmente cederam ao canto da sereia” (WARDE, 2002, p. 245). Nessa linha de raciocínio, Moraes assinala a inédita e despolitizada cooptação de pesquisadores – alunos e professores – “a um conhecimento sanitarizado no qual se cinde a íntima cumplicidade entre teoria e prática no processo cognitivo ganhando, esta última, absoluta prerrogativa” (MORAES, 2004, p. 146).

Pode-se identificar nesse contexto a relação necessária entre a emergência de modelos mais flexíveis de acumulação do capital, especialmente o fortalecimento da economia do conhecimento, e a ascensão de formas culturais pós-modernas que, a partir dos anos de 1970, propagam a exaltação às diferenças, ao volátil, ao fragmento, ao imediato. Celebra-se o pluralismo, a prática, o efêmero, o particular enquanto se condenam as “metanarrativas” ou

interpretações teóricas que busquem aplicação universal e apreensão dos processos históricos, políticos, econômicos que atingem com maior intensidade e poder a vida cotidiana.

Particularmente em relação à produção do conhecimento predomina a compreensão fragmentada do mundo e do conhecimento humano, implicando na impossibilidade de conhecer esse mundo baseado em algum tipo de conhecimento ou visão totalizante.

Dos ancoradouros teóricos

A proliferação de múltiplas “leituras” e “olhares” na produção do conhecimento em educação, associada a uma “tentação anti-teórica” (ZIZEK, 2000) evidencia a nítida resposta aos ditames do tempo que propaga a passagem sucessiva de um paradigma a outro e a conseqüente negação de questões e respostas anteriormente encontradas pela ciência. Tempo em que a busca pela realidade objetiva oculta pelas aparências é considerada perda de tempo ou, então, um constructo mental operando como um estratagema definitivo para evitar o confronto com o real.

Sob a influência – porém não só – das proposições de Thomas Kuhn (2000)⁴, as discussões no campo científico se voltam para a afirmação de novos modelos, múltiplos paradigmas, diferenciadas leituras resultantes da adesão da comunidade científica a determinada maneira – particular, eficiente e bem-sucedida – de compreender o mundo⁵.

Na definição desse autor, paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (2000, p. 13)⁶. Nesse termo estão implícitos dois sentidos diferentes, afirma Kuhn (2000, p. 218): “de um lado, indica toda a constelação de

⁴ As proposições de Kuhn apresentadas na obra *A estrutura das revoluções científicas* (2000) têm sido utilizadas como referência em boa parte das reflexões filosóficas contemporâneas, especialmente as do pós-estruturalismo e do neopragmatismo, apesar de, no posfácio desta obra, haver o autor refutado as críticas de que transformou a ciência num empreendimento relativista, subjetivo e irracional.

⁵ Tais discussões, centrais nas posições pós-modernas, pós-estruturalistas e neopragmáticas, não são, entretanto, uma invenção delas. Trata-se, de fato, de posições muito antigas. Cardoso (2005, p.1), num artigo em que discute o anti-realismo epistemológico contemporâneo, afirma que posturas radicais a respeito foram defendidas muito antes que existisse o pós-modernismo. Considera, por exemplo, que em pleno século XVIII, Hume defendia a inteira dependência do conhecimento à natureza humana e seus princípios. Para Hume, o sentimento de si não passa de uma crença, de uma rede de impressões cuja explicação não pode ser independente de natureza humana. Pode-se dizer que as posições empiricistas de Hume moldaram desde muito tempo nossa imagem de ciência.

⁶ O contato com comunidades de cientistas sociais permitiu a Kuhn confrontar-se com problemas – relativos à natureza dos métodos – nunca antecipados junto aos cientistas naturais, com os quais convivera e fora treinado. Segundo ele, a prática desses últimos não evoca tantas controvérsias sobre fundamentos quanto as que parecem endêmicas entre psicólogos e sociólogos, por exemplo, o que o levou ao reconhecimento do papel desempenhado pelos paradigmas na pesquisa científica. (KUHN, 2000, p. 13).

crenças [...] partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota [...] as soluções concretas de quebra-cabeças⁷ que empregadas como modelos e exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal”.

Como se vê na definição *khuniana*, o principal propósito da ciência é o de construir a realidade que descreve, a partir de uma sucessão de paradigmas⁸ partilhados pelos membros de uma comunidade determinada, “formada pelos praticantes de uma especialidade científica” (KUHN, 2000, p. 220). A realidade deixa de ser vista como preexistente e exterior à própria ciência para ser construída por paradigmas que continuamente promovem rupturas com as tradições, produzem o inédito e, acima de tudo, propõem soluções concretas e eficientes para os quebra-cabeças desafiadores.

Para o autor, a possibilidade de um ajuste entre a base ontológica de uma teoria e sua contrapartida “real” na natureza seria ilusória por princípio. Os únicos problemas que a comunidade científica admite como científicos são aqueles que respondem aos critérios do paradigma adotado e que é constituído por uma solução possível. “Outros problemas, mesmo muitos dos que eram anteriormente aceitos, passam a ser rejeitados como metafísicos ou como sendo parte de outra disciplina” (KUHN, 2000, p. 60).

É sob este aspecto que a concepção kuhniana e as mais recentes posições “pós-istas” (MORAES, 1996a, 2004a; AHMAD, 1996) da filosofia são acusadas de relativistas e ou anti-realistas⁹: o que é real e verdadeiro para um grupo social deixa de sê-lo para outro; não existe diferença firme e sólida entre o conhecimento da sociedade e as crenças correntemente aceitas e disseminadas pelas autoridades acreditadas; a ciência é uma práxis socialmente localizada que cria a realidade que descreve, em vez de uma descrição distanciada de uma realidade preexistente; a ciência constrói “fatos”, por meio de escolhas ativas, social e culturalmente situadas; as teorias são encaradas como “meros discursos a respeito do mundo, como formas de expressão desprovidas de qualquer estatuto ontológico privilegiado ou, numa única palavra, como *construtos*” (MEDEIROS, 2003, p.7).

⁷ Para Kuhn (2000, p. 59) o termo quebra cabeça indica “aquela categoria particular de problemas que servem para testar nossa engenhosidade ou habilidade na resolução de problemas”.

⁸ Este é efetivamente o caráter distintivo da revolução científica proposto por Kuhn. A sucessão de paradigmas vem romper com a idéia de continuidade da história da ciência e instalar a descontinuidade e a ruptura com as tradições anteriores.

⁹ O anti-realismo nega que aquilo que aceitamos como fatos científicos correspondem necessariamente ao real; o relativismo, por sua vez, sustenta que aquilo que conta como uma boa razão para adotar uma crença depende do contexto. Além de Kuhn podem-se mencionar outros autores que defendem uma posição anti-realista e relativista de ciência: Bloor (1991), Davidson (1984), Feyerabend (1997), Foucault (2000), Latour (2000), Lyotard (1998), Putnan (1995), Quine (1961), Rorty (1994, 1997a).

Sob a perspectiva anti-realista, afirma Duayer (2003, p. 2): “nossas concepções ontológicas, a despeito de imprescindíveis e necessárias em todos os âmbitos da vida humano-social, são simplesmente construções arbitrárias dos sujeitos, projeções sobre o mundo de seus interesses socio-historicamente contingentes”. Dessa forma, as hipóteses anti-realistas acerca do mundo são apenas construções mentais, que se impõem não por seu caráter referencial, mas em função de sua capacidade explicativa. Uma vez abandonada a perspectiva realista, o que subsiste é apenas o particular. Entretanto, o anti-realista sabe que a experiência não pode legitimar a ciência e, por isso, apela a um tipo especial de vocabulário que possa ser compartilhado pela comunidade científica. “Ocorre que disto não se segue um apelo à verdade; a finalidade das teorias não é a verdade, mas apenas uma acomodação das nossas crenças a algum quadro teórico aceitável, de modo que elas possuam alguma utilidade epistêmica” (SILVA, 1998, p. 8).

Exemplos dessa proposta evidenciam-se nas doutrinas denominadas “construção social da ciência” ou “sociologia do conhecimento científico” que significam o mundo natural, a evidência experimental, os fatos e a objetividade científicos como “construtos sociais”. Realizando uma crítica aos pressupostos anti-realistas e relativistas¹⁰ da construção social da ciência, Meera Nanda (1997) considera que três dogmas permeiam essas concepções: o primeiro se refere ao fato de tornar verdadeira uma crença pelo simples fato de ser adotada e autenticada pela comunidade; o segundo diz respeito à capacidade da ciência de criar/construir os fatos mediante escolhas ativas, social e culturalmente situadas; o terceiro dogma, por sua vez, advoga a indistinção analítica entre conhecimento e sociedade, isto é, entre a dimensão cognitiva e sociocultural.

A autora, desde uma concepção realista, defende “a recuperação do real por meio de uma relação dialética, mutuamente auto-corretiva entre o mundo real, o sujeito cognoscente e suas suposições culturais, cada uma contribuindo para determinar o conteúdo e o significado das outras duas” (1997, p. 338). Procura, portanto, mostrar que na ciência é possível um realismo contextual sólido, que admite o papel da cultura nas percepções do pesquisador, mas que, nem por isso, perde de vista a disciplina que o mundo real impõe sobre suas convenções culturais e interesses.

¹⁰ Pode-se evidenciar, além de Nanda (1997), aqueles que têm combatido, desde diferentes perspectivas, o anti-realismo e o relativismo: Ahmad (1996), Anderson (1998), Bhaskar (1979, 1991, 1997, 1986), Callinicos (1989), Collier (1994), Eagleton (1998), Lawson (1997), Lukács (1984a, 1984b), Norris (2000, 1997a, 1997b), Salmon (1984), Searle (1995, 1998), Wood & Foster (1999). No Brasil, destacam-se: Duayer (1995, 1999, 2000, 2001, 2003), Moraes (1996a, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005), Medeiros (2003), Duarte (1998, 2001, 2003).

O pensamento realista crítico¹¹ apóia-se no materialismo histórico, terreno e lugar onde se encontram toda a teoria e prática marxista, no qual a ontologia do ser social é pressuposto e guia do processo de conhecimento. Nesse solo, o conhecimento é explicitamente entendido como apropriação da realidade objetiva, como reprodução dessa realidade no pensamento, mediada por um árduo processo de elaboração. Referimo-nos à questão amplamente discutida por Marx e Engels em *A ideologia alemã*:

Os homens são produtores de suas representações, suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 1998, p.19).

Essas considerações são determinantes para o pesquisador e a produção do conhecimento científico. Bane-se a concepção de que nossas representações constroem o real e/ou que este é uma projeção das práticas culturais de comunidades de pesquisadores. Defende-se, ao contrário, que o pensamento científico “reconstrói no plano intelectual a complexidade das relações que compõem o campo da realidade, o qual constitui o objeto de pesquisa” (DUARTE, 2003, p. 57).

E o que representa falar em fundamento ontológico do conhecimento? Como vimos, todo saber se constrói articulado a uma visão de mundo, isto é, um determinado saber está sempre vinculado, de maneira complexa e nem sempre consciente, a uma ontologia, a uma representação da realidade, pano de fundo que lhe confere sentido. O que significa dizer que a atitude dos indivíduos perante o conhecimento é sempre determinada ontologicamente:

As representações aceitas por estes indivíduos são idéias quer sobre as suas relações com a natureza, quer sobre as relações que estabelecem entre si ou quer sobre sua própria natureza. É evidente que, em todos estes casos, tais representações constituem expressão consciente – real ou imaginária – das suas relações e atividades reais, da sua produção, do seu comércio, do seu (organização) comportamento político e social. [...] Se a expressão consciente das condições de vida reais desses indivíduos é imaginária, se nas suas representações consideram a realidade invertida, esse fenômeno é ainda uma consequência do seu modo de atividade material limitado e das relações sociais deficientes que dele resultam (MARX; ENGELS, 1998, p.18-19).

Este pressuposto nos permite compreender que consciência e ser, pensamento e realidade são coisas distintas, mas nem por isso apartados. A consciência se imbrica ao ser e entre eles existe diálogo, tanto que, ao contemplarmos o real, sentimos nossa própria realidade

¹¹A análise da histórica disjuntiva: realismo – anti-realismo na ciência e sua expressão na formação do pesquisador em educação, nos dias atuais, é um dos objetivos desse estudo e será aprofundada nos capítulos que seguem.

palpável. O diálogo, porém, torna-se cada vez mais complexo quando a consciência atua criticamente sobre a matéria prima. Tal condição, no entanto, não se restringe ao imediato e ao empírico, pois os fatos, afirma Thompson (1981, p. 27), não podem falar a menos que sejam questionados. “O real, embora ativo em suas outras manifestações, é epistemologicamente inerte. Isto é, não se pode impor ou revelar ao conhecimento: tudo isso se processa no pensamento e seus procedimentos”.

Assume-se, com Bhaskar (1979, p. 41), que existe “uma distinção categorial entre fatos naturais e sociais, na qual estes últimos – porém não os primeiros – dependem essencialmente da atividade humana”. Este aspecto distintivo da realidade social, a dependência com relação ao agir humano, estabelece a centralidade desta última categoria, indicando que ela é a pedra fundamental da construção da ontologia do ser social¹².

A práxis humana dirige-se, por necessidade, ao ser das coisas. Logo, as questões ontológicas não podem ser ignoradas; porém, o mais importante é compreender que, sendo o mundo um complexo estruturado, a práxis humana não pode se limitar ao ser imediato e empírico. Nem o mundo natural se esgota no fenomênico, no empírico, nem o mundo social, em adição a isso, se esgota em sua última forma, da qual toda a gênese histórica parece apagada, como assinalou Marx (1985, p. 73).

Observa-se, deste modo, a efetiva conexão entre ontologia e ciência, ou seja, a compreensão de que proposições ontológicas moldam decisivamente a consciência dos cientistas e que nenhuma teoria pode existir em um vácuo ontológico.

Relativismo e anti-realismo, pragmatismo e construtivismo, imediatividade e utilidade instrumental, colapso da realidade e interdição da ontologia, em síntese, compõem o terreno minado no qual o pesquisador se situa em tempos de “economia do conhecimento”. Dilemas intelectuais que, no entanto, extrapolam o sentido de dúvida entre uma alternativa e outra, pois vêm de longe e estão afetos a questões mais complexas, que historicamente determinam

¹²Do mesmo modo, Lukács, na sua obra *Por uma ontologia do Ser Social* (1984a), oferece importantes contribuições para a compreensão ontológica do ser social. Para ele, o trabalho, como atividade humana pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social. O esclarecimento das suas determinações resulta num quadro preciso dos elementos essenciais do ser social, pois com ele surge uma categoria qualitativamente nova com relação às precedentes formas do ser tanto inorgânico como orgânico, ou seja, a realização adequada, ideada e desejada da posição teleológica. Por meio do trabalho observa-se uma demarcação precisa entre objetos que existem independentemente do sujeito, e sujeitos que delineiam estes objetos com um grau maior ou menor de aproximação, por atos de consciência, para apropriar-se deles no pensamento. “Essa separação tornada consciente, entre sujeito e objeto é um produto necessário do processo de trabalho e com isso a base para o modo de existência especificamente humano. Se o sujeito, enquanto separado na consciência do mundo objetivo, não fosse capaz de observar e de reproduzir no seu ser-em-si este último, jamais aquela posição do fim, que é o fundamento do trabalho, mesmo do mais primitivo, poderia realizar-se” (LUKÁCS, 1984a, p. 25).

os modos de reflexão do sujeito sobre o mundo que o rodeia e transcendem o âmbito estrito da epistemologia e da ciência alcançando as esferas sócio-políticas, culturais e educacionais. E, por assim ser, merecem um estudo minucioso, uma interrogação submetida ao escrutínio das evidências, que possibilite compreender, para além da ordem fenomênica, a efetividade da relação sujeito – conhecimento – sociedade.

Dos propósitos e da delimitação do estudo

Em face da conjuntura que conforma a produção do conhecimento nas últimas décadas, notadamente no campo das Ciências Humanas e Sociais, no presente estudo¹³ analisei os principais aportes teóricos e metodológicos que fundamentam a formação do pesquisador em Educação. Tomei como recorte os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* considerados de excelência e com nível de inserção internacional na avaliação continuada da CAPES¹⁴, de acordo com o parecer da Comissão de Avaliação da área de Educação (CA ED), no período de 1998 a 2003. Busquei focalizar as vertentes que norteiam a formação do pesquisador a partir do exame das suas estruturas curriculares – disciplinas, ementas e bibliografias –, especialmente das disciplinas direcionadas para o eixo Filosofia e Ciência.

A opção por esse nível de ensino deve-se ao fato de que a pós-graduação é o *locus* privilegiado de formação do pesquisador e da produção do conhecimento no país e, por conseqüência, de expressão das tendências teórico-metodológicas que permeiam a ciência e as práticas determinadas dos agentes que as produzem. É o espaço institucional por

¹³Essa pesquisa se insere num projeto mais amplo de investigação coordenado pela Prof^a Maria Célia Marcondes de Moraes, com apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, para o período de março de 2004 a fevereiro de 2007, intitulado: “*Pesquisa na pós-graduação em educação – principais vertentes teóricas e metodológicas*” e desenvolvido no Grupo de Pesquisa “Terrenos de Produção de Conhecimento e de Políticas Educacionais”. O referido projeto investiga os principais aportes teóricos e metodológicos das pesquisas desenvolvidas na área da Educação, no recorte particular de seus programas de pós-graduação de excelência, dando ênfase à análise das linhas de pesquisa, projetos e produtos a eles associados.

¹⁴A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação – CAPES é responsável por empreender a avaliação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* e conta com a participação de consultores científicos, escolhidos dentre profissionais com comprovada competência em pesquisa e ensino de pós-graduação (2004). No período anunciado foram realizadas duas avaliações trienais – 1998 a 2000 e 2001 a 2003 – nas quais foram atribuídas notas entre 1 e 7. Os Programas avaliados com notas 6 e 7 atendem a critérios referenciados em padrões internacionais de excelência: exclusivos para programas que ofereçam mestrado e doutorado com nível de excelência, desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade na respectiva comunidade (WEBCAPES, 2005).

excelência, a partir do qual deve emanar a teoria e de onde se definem as coordenadas materiais de sua produção. Deve ser âmbito de ação que permita apreender a dialética existente entre determinação objetiva e agência individual na própria produção da ciência.

A escolha do período em foco – 1998 a 2003 – não foi aleatória. Neste intervalo de tempo consolidou-se o processo de avaliação continuada da pós-graduação, após um período de reformulações e sucessivas adaptações da sistemática iniciada em 1976-1977. No início dos anos de 1990¹⁵ a CAPES criou um novo modelo avaliativo, sustentado em novos paradigmas de avaliação continuada e diagnóstica, após desencadear medidas voltadas à análise do sistema de avaliação e da situação da pós-graduação no país¹⁶.

Na análise da empiria percorri um caminho metodológico que indica duas vertentes distintas, porém articuladas. Em uma das vertentes realizei um estudo documental examinando, nesse contexto e período, nos Cadernos de Avaliação da CAPES, as informações referentes à estrutura curricular – disciplinas, ementas e bibliografias – dos Programas de Pós-Graduação em Educação, avaliados com conceito 6 (seis) pela comissão de avaliação da área de educação, nas duas últimas avaliações continuadas, conforme Quadro 1:

AVALIAÇÃO CONTINUADA ¹⁷ : 1998 – 2000			AVALIAÇÃO CONTINUADA: 2001 – 2003		
Programa	Conceito		Programa	Conceito	
	CTC	CA ED		CTC	CA ED
Universidade de São Paulo – USP	6	6	Universidade de São Paulo – USP	6	6
PUC – Rio de Janeiro	6	6	PUC – Rio de Janeiro	6	6
Universidade Federal Fluminense – UFF	6	6	Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ	6	6
PUC – São Paulo – História Política e Sociedade	5	6	Universidade do Rio do Sinos – UNISINOS	6	6
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	5	6			
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	5	6			

Legenda: CTC – Conselho Técnico Científico; CA ED – Comissão de Avaliação da Área de Educação

Quadro 1: Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela Comissão de Avaliação da Área de Educação da CAPES, no período 1998 – 2003.

¹⁵A proposta de avaliação da pós-graduação no Brasil adquiriu legitimidade ao longo dos últimos 25 anos, no entanto, ganha inteligibilidade no âmbito da Política Nacional de Educação, nos anos de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, sobretudo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece no Art. 46 que: “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”.

¹⁶Entre as medidas tomadas pela CAPES (1995) destacam-se: o seminário nacional para a discussão da política de pós-graduação, a contratação de uma comissão internacional de especialistas que apresentou um relatório com sugestões de aprimoramento do sistema, a definição do IV Plano Nacional de Pós-Graduação e a informatização do sistema entre outras providências (MORAES, 2002, p.195).

¹⁷Em 2001, o Conselho Técnico Científico da CAPES (CTC), após ter reduzido para 5 a nota dos seis programas, acatou os recursos da USP, da UFF e da PUC/RJ, que voltaram à nota 6; porém não acatou os da UFMG, da PUC/SP e da UFRGS, que ficaram, então, com a nota 5. Optou-se, neste trabalho, em seguir os critérios adotados pela comissão da área de Educação que atribuiu nota 6 aos referidos programas.

Realizei, ainda, uma retomada histórica da pós-graduação brasileira, notadamente a partir da década de 1970, quando de sua consolidação em pleno regime militar e das circunstâncias nas quais se desenvolve o sistema de acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação, desde 1976/1977.

A preocupação em manter o diálogo entre a confrontação empírica e a conceitualização me conduziu à segunda vertente de investigação que demandou estudos teóricos para a realização de uma crítica ontológica¹⁸ às propostas de formação do pesquisador em Educação, focalizando especialmente a formação filosófico-científica. Recorri às contribuições de autores como Bhaskar, Ahmad, Nanda e Luckács que, à luz do materialismo histórico, assinalam a primazia da ontologia no processo de conhecimento da realidade.

Para empreender esta tarefa fiz uso dos dados disponíveis no Portal da CAPES¹⁹ (2004 e 2005) que divulga as informações geradas no processo de avaliação continuada pelos Programas e que doravante empregarei nesse trabalho sob a referência WEBCAPES (2005). No *link* da avaliação podem ser encontrados entre outros documentos: critérios de avaliação dos Programas, *qualis* das áreas, coleta de dados, documentos de áreas, resultados da avaliação, cadernos de avaliação. Entre as informações disponíveis no Coleta CAPES estão: quantidade de programas, número de discentes, tempo médio de titulação, número de docentes, listagem de teses e dissertações (de todas as áreas), produção bibliográfica, técnica e artística, cadastro de docentes, disciplinas oferecidas, linhas de pesquisa e projetos de pesquisa.

Esses documentos oficiais sistematizados pelos Programas de Pós-graduação, para responder às exigências da CAPES, especialmente o Caderno de Avaliação da área de Educação – Relatório das disciplinas oferecidas, constituíram fontes fecundas para a análise e apreensão de algumas questões prévias e importantes para o estudo:

- Quais são as principais vertentes teórico-metodológicas que orientam a formação do pesquisador nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* considerados de excelência e com padrão internacional pela Comissão de Avaliação da Área de Educação – CA ED da CAPES?
- Quais os princípios constitutivos e as tendências que orientam essa formação e como os Programas organizam sua estrutura curricular em face desses princípios?

¹⁸A expressão “crítica ontológica” advém do trabalho de Lukács (1984b) e busca defender uma ontologia que confira inteligibilidade ao conhecimento científico, abrindo espaço para a crítica teórica relevante.

¹⁹www.capes.gov.br. Com o propósito de garantir amplo conhecimento da forma como é realizada a avaliação da pós-graduação, a CAPES assegura o pleno acesso de todos os interessados a esse conjunto de relatórios.

De modo mais aproximado interessou-me investigar o que se privilegiou, no período de 1998-2003, na estrutura curricular de formação do pesquisador nos programas de pós-graduação em Educação mais bem conceituados, na concepção da CA ED da CAPES? Quais as orientações teórico-metodológicas que assumem as matrizes curriculares por eles definidas? Que conceitos se evidenciam nos triênios? Que conceitos são abandonados? Há evidências de um *corpus* teórico-conceitual que os aproxime ou que revele um perfil epistemológico comum? Essas e outras perguntas conduziram meu diálogo com as evidências.

Dos procedimentos de análise

Meu movimento de aproximação aos documentos para análise se assemelhou à atitude de um observador diante de um complexo jogo cujas regras, ininteligíveis à primeira vista, lhe cabe descobrir. Tal analogia, proposta por Thompson (1981), possibilita compreender a posição do pesquisador diante do trabalho de investigação. Nesse jogo, a princípio, as pessoas parecem correr à volta de si, andar e parar, de maneiras arbitrárias e confusas. Cabe ao observador inferir as regras, mediante observação continuada e sistemática, que confirmará ou aperfeiçoará as regras assim inferidas. Deve considerar, todavia, que esse jogo oferece indícios materiais do seu caráter (a cesta, o gol, as equipes), de algumas regras mais visíveis e outras invisíveis, nunca mencionadas, que devem ser inferidas pelo observador.

No jogo, cujas regras busquei descobrir, a observação incidiu sobre o conjunto de documentos sistematizados pelos Programas, para responder às exigências da CAPES, notadamente aqueles referentes à estrutura curricular – disciplinas, ementas e bibliografias – dos Programas de Pós-Graduação em Educação, avaliados com conceito 6 (seis) pela Comissão de Avaliação da Área de Educação (CA), nas duas últimas avaliações continuadas – 1998/2000 e 2001/2003 –, conforme o quadro 1.

Na primeira avaliação continuada (1998/2000) a Comissão de Avaliação da Educação – CA ED – avaliou com nota seis, ou seja, com nível de excelência, três universidades federais – UFF, UFMG e UFRGS –, uma estadual – USP e duas confessionais – PUC-Rio e PUC/SP. Essa última no que se refere ao Programa de História, Política, Sociedade.

No relatório final de avaliação da CA ED (WEBCAPES, 2004) no triênio 2001/2003, consta que os quatro Programas listados responderam de modo positivo aos critérios de avaliação estabelecidos pela Grande Área de Humanas e pela Área de Educação para Programas de excelência internacional e foram indicados para o conceito 6. Estes se inserem

em instituições tradicionais do país, duas estaduais – USP e UERJ – e duas confessionais – PUC- Rio e UNISINOS.

Na avaliação a Comissão assim se posiciona:

Apesar de suas diferenças, os quatro Programas apresentam perfis de excelência bastante assemelhados: um corpo docente altamente qualificado e com visível presença em atividades acadêmicas no exterior; que exerce posições de liderança acadêmica na área; desfruta de reconhecimento no país e no exterior e contribui de modo substantivo na renovação da produção em Educação. São, portanto, Programas compatíveis com padrões de excelência internacionais. No âmbito nacional, cumprem papel inquestionável na formação de recursos humanos para a área (WEBCAPES, 2004, p. 4).

Em face desse perfil pareceu pertinente examinar as vertentes norteadoras da formação do pesquisador, o perfil epistemológico curricular dos Programas avaliados nessa área, apreendendo os indícios materiais, as regras visíveis e invisíveis que regem esse processo dialético.

Como se configuram os documentos analisados? Que tipo de informações registram? Trata-se de um conjunto de documentos preenchidos e atualizados *on-line*, anualmente, pelos Programas, num sistema denominado Coleta de Dados (*DataCAPES*). De posse desses documentos, a CAPES procede ao tratamento dos dados e à composição e emissão dos diferentes tipos de listagens, relatórios e tabelas requeridos pelos representantes e comissões de área e pelo CTC para a fundamentação do processo de avaliação.

A base inicial de dados que retrata a situação de cada programa de pós-graduação é formada pelo seguinte conjunto de relatórios padronizados: 1. Programa; 2. Teses e dissertações; 3. Produção Bibliográfica; 4. Produção Técnica; 5. Produção Artística; 6. Cadastro de Docente; 7. Disciplinas; 8. Linhas de Pesquisa; 9. Projetos de Pesquisa.

Na presente investigação, destaquei, particularmente, o relatório das Disciplinas tendo consciência, no entanto, que a apreensão do perfil epistemológico dos Programas em estudo se delinea a partir da análise articulada do conjunto de informações disponíveis, observando a coerência e consistência interna, adequação e abrangência da proposta do Programa.

No caderno das Disciplinas publicado no *DataCAPES* estão disponíveis as seguintes informações: ano base; código do programa; disciplina; nível de formação; créditos; sigla-número de disciplina; turma; carga horária; docente(s); categoria; número e carga horária docente; ementa e bibliografia. O número de disciplinas oferecidas pelos programas, por ano, durante o triênio em foco, pode ser observado no quadro 2.

Programas	Número de disciplinas					
	1998	1999	2000	2001	2002	2003
USP – Universidade de São Paulo	63	86	107	103	195	108
PUC-Rio – Pontifícia Univ. Católica do Rio de Janeiro	21	31	27	28	39	32
PUC/SP – Pontifícia Univ. Católica de São Paulo – Programa História, Política, Sociedade	45	43	23	-	-	-
UFF – Universidade Federal Fluminense	22	27	34	-	-	-
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	68	68	15	-	-	-
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	96	116	133	-	-	-
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	-	-	-	16	30	30
UNISINOS – Universidade do Rio dos Sinos	-	-	-	51	58	55
Total por ano	315	371	339	198	322	225

Quadro 2 – Número de disciplinas oferecidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, com nota 6 no triênio de avaliação continuada da CAPES 1998-2003.

Pôde-se verificar que os programas citados, nos seis anos de avaliação continuada, ofereceram uma gama variada e um número expressivo de disciplinas. Em alguns deles observou-se uma oferta razoavelmente constante no triênio, como é o caso dos programas da PUC-Rio, da UFF e da UNISINOS e, em outros, porém, houve um aumento significativo da oferta, notadamente na USP, em 2002.

O movimento de aproximação aos documentos revelou-se de fato uma tarefa à primeira vista ininteligível. Como sistematizar essa análise? Como extrapolar a mera leitura da inteligibilidade? Qual a lógica comum aos textos? Essas e outras inquietações permearam meu trabalho de aproximação às evidências e ao mesmo tempo me conduziram à definição de um procedimento de análise.

Nesse sentido, minha aproximação a empiria pôde ser assim sistematizada:

1. Leitura sistematizada dos documentos norteadores da política de Pós-Graduação brasileira, desde sua implantação, com análise mais detida daqueles que definem as políticas de avaliação desse nível de ensino, assim como dos documentos de avaliação dos Programas emitidos pela CAPES, CTC e Comissões de Avaliação da Área de Educação, nos triênios delimitados para estudo.
2. Leitura prévia das disciplinas cadastradas no *DataCAPES* pelos Programas selecionados e divulgadas nos Cadernos de Avaliação.
3. Tabulação dos dados em planilha eletrônica *Excel*, ou organização dos “indícios materiais do caráter do jogo”, empregando as seguintes configurações:

Ano	Programa	Disciplina	Sigla	Ementa	Bibliografia	Nível	Crédito	C/H

4. Leitura dos dados no sentido de “rastrear sua conexão íntima” e definir as categorias de análise. Nessa etapa analisei 728 disciplinas – respectivas ementas e bibliografias – oferecidas pelos Programas nos seis anos de avaliação empregando os seguintes critérios e processo de classificação:

- a) delimitação de palavras-chave: mediante a leitura cuidadosa das ementas procurei destacar as palavras centrais, ou, grosso modo, produzir uma síntese do conteúdo abordado. Pode-se ilustrar esse procedimento com o exemplo da disciplina Cultura, Imaginário e Educação oferecida pelo Programa da USP, no período de 1999-2003:

Disciplina	Ementa	Palavras-chave
<i>Cultura, Imaginário e Educação: Abordagens Teóricas e Linhas...</i>	I. O ponto de partida: o paradigma holonômico. II. A Antropologia da Complexidade de Edgar Morin. 1. A idéia de auto-organização. 2. A razão aberta. 3. A neotenia humana. 4. Modelos entrópicos e neguentrópicos de organização. III. A Antropologia do Imaginário de G. Durand. 1. A Teoria Geral do Imaginário: noções básicas e função do imaginário. 2. Os regimes de imagens. 3. As estruturas antropológicas do imaginário. 4. O imaginário e a organização do discurso, do espaço e das ações nas organizações educativas. IV. Investigando os grupos: a proposta de culturálise de grupos de J. C. de Paula Carvalho. 1. A sócio-antropologia do cotidiano e a culturálise de grupos. 2. Etapas e níveis de investigação da cultura do grupo. 3. Culturálise de grupos: algumas heurísticas. 4. Mitocrítica e mitanálise do discurso pedagógico.	Paradigma holonômico. Antropologia da Complexidade de Edgar Morin. Antropologia do Imaginário de G. Durand. culturálise de grupos de J. C. de Paula Carvalho. A sócio-antropologia do cotidiano e a culturálise de grupos.

- b) definição de conceitos norteadores ou Categorias 2: tomando como referência o nome das disciplinas e as palavras-chave, procurei destacar conceitos que expressassem uma primeira classificação ou descrição das evidências mais significativas;
- c) definição de categorias denominadas de Categorias 1: representavam conceitos de maior amplitude e complexidade, capazes de abranger ou agrupar um ou mais de um dos conceitos da Categoria 2 evidenciando suas semelhanças, proximidades e vínculos;
- d) definição dos eixos teóricos – categorias mais amplas: capazes de agrupar ou generalizar características de uma ou mais de uma das Categorias 1 e evidenciar possíveis relações internas e externas às disciplinas dos Programas. Procurei utilizar como critério de agrupamento e de classificação dessas categorias e eixos as áreas do conhecimento que necessariamente abrangem o estudo do fenômeno educacional e a formação do pesquisador em Educação. Pode-se retomar, a título de ilustração, o exemplo da disciplina Cultura, Imaginário e Educação oferecida pelo Programa da USP, no período de 1999-2003, para evidenciar a configuração das categorias e eixos:

Palavras-chave	Categoria 2	Categoria 1	Eixo teórico
Paradigma holonômico. Antropologia da Complexidade de Edgar Morin. Antropologia do Imaginário de G. Durand. cultur-análise de grupos de J. C. de Paula Carvalho. A sócio-antropologia do cotidiano e a cultur-análise de grupos	Imaginário e Educação: Antropologia da Complexidade de Edgar Morin, Antropologia do Imaginário de G. Durand, cultur-análise de grupos de J. C. de Paula Carvalho	Antropologia	Cultura, Linguagem e Tecnologia

5. Análise de correlação entre os Programas alternando leituras verticais e horizontais das categorias, eixos teóricos, cargas-horárias e períodos por meio de tabela dinâmica. Realizei, desse modo, o trabalho de análise pela configuração do *corpus* de investigação, delineando seus limites, fazendo seus recortes.
6. Preparação e tratamento dos dados para a análise multivariada por meio da Análise Fatorial de Correspondência Múltipla – AFCM viabilizada pelo emprego de um sistema estatístico de definição dos casos e categorias – SPAD (Sistema Portátil de Análise de Dados Numéricos). Esse sistema identificou a planilha eletrônica e importou os dados, criando um conjunto de informações distribuído em um plano fatorial²⁰.
7. Leitura panorâmica da distribuição espacial dos eixos teóricos em cada um dos Programas evidenciando características de aproximação e distanciamento entre eles.

O trabalho com as fontes e suas propriedades determinadas, à luz das perguntas previamente propostas e das novas questões que se foram delineando no processo de análise, possibilitou a produção e sistematização do estudo nos termos que seguem.

No capítulo I apresento conceitos considerados relevantes para a compreensão das proposições do anti-realismo e do realismo, no que se refere à relação ontologia e ciência. Trouxe para o debate pensadores que denotam explicações sobre a natureza da realidade social e que formulam argumentos em defesa da dimensão ontológica do conhecimento e da relação indivíduo – conhecimento e sociedade.

A necessidade de identificar as determinações históricas, os sujeitos e as agências intervenientes na implantação, no desenvolvimento e na regulação da Pós-Graduação no país e sua repercussão na formação do pesquisador em Educação conduziu-me à definição do capítulo II. Nele analiso os contornos históricos de constituição do espaço e projeto institucional de Pesquisa e Pós-graduação no Brasil evidenciando as estratégias adotadas pela

²⁰ A análise fatorial é o método utilizado para análise da dependência de um conjunto de variáveis manifestas em relação a um número menor de variáveis latentes. Essas últimas não são diretamente observáveis, mas seus efeitos aparecerão nas variáveis manifestas. Essa técnica é adequada para a análise de agrupamentos de casos e categorias (VALENTIN, 2000; GHISI, 2005). O SPAD-N na versão 3.5 foi desenvolvido em 1998 por CISLA.

CAPES para empreender a política de regulação e desenvolvimento da educação e da pesquisa científica e tecnológica brasileira, notadamente na década de 1990.

No capítulo III tomo como referência o trabalho de interrogação e análise das estruturas curriculares – disciplinas, ementas, cargas-horárias – dos Programas de Pós-Graduação selecionados na amostra. Evidencio as possíveis relações, vínculos e distanciamentos entre uma disciplina e outra, entre um Programa e outro, destacando os eixos teóricos e os conceitos privilegiados e as escolhas que se desenharam a cada momento das avaliações continuadas.

No capítulo IV direciono meu trabalho de análise às disciplinas e autores vinculados especificamente ao eixo teórico de Filosofia e Ciência. Considerando os limites do estudo e os propósitos da pesquisa, busquei aprofundar a análise realizando um exame dos conceitos e das correntes teóricas com os quais os Programas avaliados estabeleceram interlocuções, notadamente no que se refere ao estudo da natureza e das práticas sociais da ciência e do conhecimento e suas relações com o processo histórico e a vida social.

CAPÍTULO I

ANTI-REALISMO E REALISMO CRÍTICO: INTERDIÇÃO E PRIMAZIA DA ONTOLOGIA

O embargo às questões ontológicas no campo filosófico e científico – sem falar do cultural, político, ético – vem de longa data. As versões para esse banimento são variadas: entre elas podem-se citar as pressões impostas pela vida regrada pelo capital; a racionalidade instrumental que a reprodução do capital pressupõe e alimenta; um sistema histórico extremamente dinâmico que se pretende ahistórico. “Em outras palavras, a pressão das circunstâncias juntamente com a racionalização do circundante parece ter cumprido um papel significativo na desqualificação da ontologia”, sintetiza Duayer (2003, p. 5).

Lukács (1984b) sustenta que a ciência, ao promover a exclusão das categorias ontológicas e reduzir a verdade à utilidade, contribui para a manipulação generalizada do real. Ele realiza uma crítica ao positivismo, que, desde o início do século, tem ido mais a fundo nessa questão e se fortalece no positivismo plenamente desenvolvido – o neopositivismo contemporâneo – no início do século XX.

O autor enumera os componentes externos e internos que contribuíram para a desqualificação da ontologia e o surgimento e fortalecimento de posturas anti-realistas, entre elas o neopositivismo: num primeiro plano figuram as duas guerras mundiais, a Revolução Russa de 1917, o fascismo, o desenvolvimento do estalinismo na União Soviética, a Guerra Fria e o período do terror atômico. Em um plano mais atual, notadamente nos três últimos quartos de século, figuram as transformações na economia do capitalismo; o aumento exponencial da produtividade do trabalho; a manipulação cada vez mais refinada do mercado que, em uma fértil interação com os novos métodos para forjar a vida política e social do fascismo e da luta contra ele, se assenhorearam de setores cada vez mais amplos da vida social.

Para melhor compreender as proposições do anti-realismo, no que se refere à relação ontologia e ciência, recorri à distinção entre o embargo negativo e positivo à ontologia, proposto por Duayer (2003). Ele considera que na atitude anti-realista se enquadram dois tipos diferentes de embargo à discussão ontológica: um embargo *positivo*, característico das diversas formas de empirismo, e um embargo negativo, típico do idealismo e do irracionalismo.

O positivismo²¹, em suas variadas acepções, enquadra-se nas formas subentendidas e veladas de embargo *positivo* da ontologia. “Contente, vulgar e, por que não, ardiloso, o positivismo enrustiu a ontologia do existente, sua ontologia (sobre o mundo, a sociedade, o sujeito, o indivíduo, a liberdade, e a lista de noções ontológicas que entretém seria infindável), sob a forma de uma atitude anti-ontológica radical”. (DUAYER, 2003. p. 6).

Estas questões do embargo positivo da ontologia também foram tratadas por Lukács e Bhaskar. Em sua *Ontologia do Ser Social*, Lukács (1984b) argumenta que o positivismo e, sobretudo, o neopositivismo ocupam papel específico no desenvolvimento da atitude anti-realista. Aparecem com a pretensão de perfeita neutralidade em todas as questões relativas à concepção de mundo, deixando em suspenso a ontologia, sugerindo uma filosofia que interdita o complexo problemático referente à efetividade em si.

O positivismo do início do século XX foi mais incisivo nessa direção, afirma Lukács (1984b, p.2). “A gnosiologia de Avenarius, por exemplo, excluía completamente a efetividade existente em si, ao passo que as grandes revoluções que se iniciavam nas ciências da natureza pareciam oferecer um fundamento à completa exclusão das categorias ontológicas [...]”. (1984b, p.2).

Na mesma linha de argumentação, Bhaskar (1998) analisa a manifestação da concepção anti-realista na teoria sociológica. Ele indica a linha divisória que comumente se delimita entre o pensamento representado pelo positivismo de Durkheim – para o qual os objetos sociais possuem uma vida própria e externa ao indivíduo – e o representado pelo idealismo de Weber, para o qual os valores são determinantes na investigação da realidade social. Para Bhaskar (1998) essa demarcação revela, todavia, o compromisso de Durkheim com uma epistemologia empirista e de Weber com uma ontologia empirista. Ambos se encontram no empirismo residual, que restringe e, finalmente, anula o avanço científico concreto.

As palavras de Durkheim, no artigo *Objetividade e identidade na análise da vida social* (1978, p. 26), expressam a tendência de negação positiva da ontologia e do bloqueio da efetividade existente em si:

²¹Lawson (1997, p.4) esclarece que desde Aristóteles muitos temas foram incluídos sob a denominação “positivismo”, todavia, o termo foi sistematicamente empregado, primeiro, por Saint-Simon e, posteriormente por Comte para expressar a idéia de que o mundo consiste de fenômenos que são reais, precisos e úteis, e que o conhecimento consiste apenas da coexistência e sucessão de tais fenômenos. A partir da metade do século XIX em diante o positivismo tornou-se extremamente influente formando a base da visão de ciência mais amplamente aceita.

Se a síntese *sui generis* que constitui toda sociedade desenvolve fenômenos novos, diferentes daqueles que se passam nas consciências solitárias (ponto cuja admissão já alcançamos), concorde-se também que a sede de tais fatos específicos é a própria sociedade que os produz, e não as partes desta, isto é, seus membros. Tais fatos são, pois, nesse sentido, exteriores às consciências individuais consideradas como tais, do mesmo modo que os caracteres distintivos da vida são exteriores às substâncias minerais que compõem o ser vivo.

Neste mesmo artigo, Durkheim (1978), ao defender a neutralidade do cientista, evidencia a pretensão de perfeita neutralidade em todas as questões relativas à concepção de mundo, a renúncia voluntária do positivismo à relação da ciência com o real.

Nossa regra não implica, pois, nenhuma concepção metafísica, nenhuma especulação a respeito do que há no mais profundo do ser. O que reclama do sociólogo é que se coloque num estado de espírito semelhante ao dos físicos, químicos, fisiologistas, quando se aventuram numa região ainda inexplorada de seu domínio científico. É necessário que, ao penetrar no mundo social, ele tenha consciência de que penetra no desconhecido; é necessário que se sinta em presença de fatos cujas leis são tão desconhecidas quanto o eram as da existência antes da constituição biológica; é preciso que se mantenha pronto a descobertas que hão de surpreendê-lo e desconcertá-lo (DURKHEIM, 1978, p.24).

Nesse tipo de embargo o conhecimento humano se constrói por meio da experiência sensível, pois a realidade nada mais é que um aglomerado de eventos atomísticos dados na experiência e a presença ativa do homem é inteiramente descartada. Dessa concepção se destacam três princípios: o fenomenalismo, para o qual o conhecimento se funda exclusivamente na experiência; a unidade metodológica da ciência; e o princípio axiológico de que os fatos são rigidamente separados dos valores.

Pode-se argumentar que na negação positivista de produzir considerações ontológicas explícitas encontra-se sublinearmente uma ontologia velada. Pressupõe-se, desse modo, uma ontologia fundada na categoria do empírico, uma ontologia empírica, ou, nos termos de Bhaskar (1998, p. 6), um “empirismo residual – ou realismo empírico”.

Por desqualificar a proposição *transcendente* ou *transfactual*, isto é, aquela que considera os objetos e conexões reais existentes além da experiência perceptiva, o positivismo pressupõe uma ontologia fundada na categoria do empírico, uma *ontologia empírica*. O embargo positivo, portanto, refere-se ao procedimento de descartar (nominalmente) a ontologia em geral e simultaneamente pressupor e difundir uma ontologia particular e sua correspondente visão de mundo.

O embargo *negativo* à ontologia, por sua vez, manifesta-se nas diferentes correntes filosóficas que têm no idealismo e no irracionalismo sua principal referência. Mais recentemente podemos nomear aquelas que advogam o relativismo e as chamadas “virada

lingüística”²² e “virada culturalista”: o relativismo ontológico. Ambas alcançam hegemonia após o colapso da tradição positivista no final da década de 1960. Entre elas destacam-se o neopragmatismo (Rorty), o pós-modernismo (Lyotard e Baudrillard) e o pós-estruturalismo (Foucault), correntes que negam, também, a ontologia, mas o fazem de modo diferente dos positivismos: “Afirmam-na para negá-la. Praticam uma negação negativa da ontologia”. (DUAYER, 2003, p.7).

A tradição positivista acreditava poder medir e provar tudo sobre o mundo (sensível) e, por esta razão, denegavam “positivamente” a ontologia; as correntes hoje hegemônicas refutam justamente a possibilidade de afirmar qualquer coisa sobre o mundo, “uma vez que o mundo é sempre aquilo ‘construído’ de acordo com ‘jogos-de-linguagem’, ‘esquemas conceituais’, ‘paradigmas’, espacial e temporalmente situados. Segue-se daí que pensar é construir castelos ontológicos no espaço etéreo da mente, da linguagem, do discurso, do paradigma”. (DUAYER, 2003, p.7).

A este respeito, Bhaskar (1998) nos remete às idéias neokantianas de Weber para discutir o outro lado da linha divisória que, na teoria sociológica, enfatiza a negação da ontologia. O idealismo reafirma a existência de um singular mundo pensado, no qual a concreticidade é concebida como produto da atividade cognitiva e subjetiva do ser humano. Logo, a realidade empírica torna-se significativa para o indivíduo, uma vez que assume uma relevância valorativa, sendo, desta forma, produto da atividade dos agentes.

Weber (1978, p. 145) afirma que:

O tipo de Ciência Social no qual estamos interessados é uma ciência empírica da realidade concreta. Nosso alvo é o entendimento da singularidade característica da realidade na qual nos movimentamos. Desejamos entender, por um lado, a relação e a importância cultural de acontecimentos singulares em suas manifestações contemporâneas e, por outro, a causa de serem historicamente dessa forma e não de outra.

Com uma concepção essencialmente individualista de sociologia Weber considera o social como produto da vontade humana e das concepções individuais de mundo. Para ele a “ação social” orienta-se pelas ações de outros.

Os ‘outros’ podem ser individualizados e conhecidos ou então uma pluralidade de indivíduos indeterminados e completamente desconhecidos (o “dinheiro”, por exemplo, significa um bem – de troca – que o agente admite no comércio porque

²² A “virada lingüística” se refere ao movimento de críticas dirigidas ao positivismo lógico que desponta no final da década de 1960. Procuravam chamar a atenção para o caráter socialmente determinado das concepções científicas, partindo da premissa de que as teorias são sempre textos e que estes não são capazes de representar o mundo. A “virada culturalista”, proposta por Rorty na filosofia, e por inúmeros autores na antropologia, na história e na sociologia, propõe o caráter culturalmente determinado da compreensão do mundo.

sua ação está orientada pela expectativa de que outros muitos, embora indeterminados e desconhecidos, estarão dispostos também a aceitá-lo, por sua vez, numa troca futura) (WEBER, 1978, p.139).

O idealismo propõe, então, um mundo concebido de modo singular, diverso para cada um de seus representantes de relevo. A realidade nada mais é que a “manifestação cultural de acontecimentos singulares” sendo concebida, desta forma, como produto da subjetividade e da singularidade.

Estamos aqui no terreno movediço do relativismo ontológico, conclui Duayer (2003, p.7). A ontologia ou as ontologias, porque inúmeras e variadas, são extremamente relevantes para a condição humana. Aparecem, então, como construtos necessários, porém, incomensuráveis. “Sob a capa, portanto, de uma afirmação da ontologia, de uma sua aceitação diria quase promíscua, tem-se aqui, na verdade, uma negação negativa da ontologia” (DUAYER, 2003, p.7). Ao relativizá-la, deixa de conceder-lhe a importância merecida submetendo-a às impressões e sensações de grupos específicos, negando a possibilidade do conhecimento objetivo.

As duas correntes – positivismo e idealismo – embora contrapostas, se encontram no caminho do anti-realismo. Pressupõem ou praticam, de modo explícito ou subentendido, semelhante ontologia, apesar de “aparecerem com a pretensão de perfeita neutralidade em todas as questões relativas à concepção de mundo, de deixar simplesmente em suspenso todo o ontológico” (LUKÁCS, 1984b, p.6).

A despeito, portanto, de suas diferenças, as duas concepções reduzem o mundo à experiência sensível ou, nos termos de Lukács, substituem a ontologia pela gnoseologia (ou, melhor ainda, ao invés de eliminá-la, reduzem-na ao sensível e ao empírico). “No primeiro caso, o mundo esgota-se nas impressões e sensações colhidas pelo sujeito. No segundo, o mundo é construído a partir das impressões e sensações e, apesar do papel ativo do sujeito, a matéria prima consiste ainda das mesmas sensações e impressões” (DUAYER; MEDEIROS; PAINCEIRA, 2000, p. 6).

Desse modo, as concepções genericamente caracterizadas como anti-positivistas, que nasceram com o propósito de superá-lo, permanecem reféns da sua problemática. “Suspendem o problema posto pelo positivismo, em lugar de resolvê-lo. Arriscando uma provocação, poder-se-ia denominá-las de cripto-positivistas, na medida em que reafirmam, negando o problema positivista da demarcação entre ciência e não-ciência” (MORAES; DUAYER, 1998, p.66).

Na concepção de Bhaskar (1998), esse empirismo residual – ou realismo empírico – presente tanto no positivismo como no idealismo, restringe e anula qualquer possibilidade de avanço da ciência. Nas duas versões a ciência só pode consistir da manipulação formalista do empírico e as teorias assim construídas justificam-se por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental²³.

Duayer, Medeiros e Paineira (2000, p.11), esclarecendo as críticas de Bhaskar à “eficácia instrumental” do realismo empírico, afirmam que essa renúncia ao conhecimento do mundo, particularmente nas Ciências Sociais, equivale a interditar ao ser humano qualquer cogitação sobre as condições de sua vida. Afirmam que “como a sociedade sempre se transforma, as transformações terão que ser sempre uma surpresa e jamais produto da atividade humana consciente”.

Desse modo, a recusa do positivismo e do idealismo a toda e qualquer ontologia significa, simultaneamente, a proclamação da superioridade da manipulação sobre qualquer tentativa de compreender a realidade.

A crítica ao realismo empírico apresentada por Bhaskar e Lukács permite pensar no paradigma da “economia do conhecimento” e estabelecer relação com os principais indicadores propostos para essa sociedade. Analisando a obra de Terra (2000), por exemplo, na qual o autor discorre sobre os indicadores da sociedade do conhecimento²⁴, pode-se observar a manifestação dessa tendência ao associar a produção do conhecimento à manipulação formalista do empírico.

Para Terra (2000, p. 67-68), as empresas “criadoras de conhecimento” seriam aquelas que convertem o “conhecimento explícito e implícito” em novos conhecimentos por meio de

²³Na concepção desse autor as várias escolas de pensamento social – fenomenologia, existencialismo, funcionalismo, estruturalismo etc. –, com algumas variações, podem ser vistas como exemplos destas posições. Também Thompson (1981) encontra uma “compatibilidade notável entre o estruturalismo idealista de Althusser e o ‘empirismo fraco’ de Popper”. Revela que ambos, ao dignificarem a teoria por um lado e a lógica experimental por outro, acabam ficando com as aparências, uma vez que “ambos começaram negando que estas sejam a inscrição de uma realidade ulterior, de relação e de práticas, cuja significação só pode ser desvendada depois de um árduo interrogatório” (p. 46).

²⁴ “Sociedade do conhecimento” é uma expressão empregada, notadamente a partir dos últimos dos anos da década de 1970 e que se acentua nos anos de 1990, para designar as mudanças ocorridas na sociedade em decorrência da globalização, da retração da ação do Estado em favor das grandes corporações e do livre fluxo de capitais, do fortalecimento das redes de informação e das revoluções tecnológicas sucessivas que proporcionaram os meios para a disseminação do espírito de comercialização do conhecimento. Nesse modelo de sociedade, supostamente “nova”, os modelos econômicos “incorporam o conhecimento não apenas como mais um fator de produção, mas como o fator essencial do processo de produção e geração de riqueza” (CAVALCANTI ; GOMES, 2005, p. 3). A Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento – OECD – define o termo economia baseada em conhecimento (knowledge-based economy) como uma economia onde a criação e uso do conhecimento são o aspecto central das decisões e do crescimento econômico (OECD, 1998). Trata-se da sociedade da geração @ na qual qualidades essenciais ao indivíduo são a flexibilidade, a inteligência técnica, a rapidez e a fluidez na busca e disponibilização da informação e, acima de tudo, a capacidade de transformar esse conhecimento em algo comercializável.

quatro procedimentos: 1) socialização: que consiste no compartilhamento de experiências pela prática de treinamento no local de trabalho, sessões informais e *brainstormings*, e interações com os clientes; 2) externalização: que permite a articulação do conhecimento tácito ao explícito pelo uso freqüente de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses e modelos; 3) combinação: que se baseia na troca de informações explícitas e no paradigma da tecnologia da informação, pois envolve o uso de mídias; 4) internalização: que preconiza o processo do *learning by doing*, no qual os sujeitos vivenciam o resultado prático do novo “conhecimento”, ou seja, desenvolvem um conhecimento operacional.

Para Bhaskar (1994), o realismo empírico pressupõe uma ausência em três dimensões: de diferenciação, de profundidade e de futuro aberto. Ausência de diferenciação porque homogeneiza a realidade pela experiência; ausência de profundidade, porque limita o real ao nível do imediato, suprimindo sua compreensão para além do empírico; e ausência do futuro aberto porque impossibilita a emergência do novo.

Manifesta-se aqui uma convergência entre o pensamento de Lukács e de Bhaskar no que diz respeito à idéia de que a realidade existe independente de qualquer esforço cognitivo do sujeito ou até mesmo de sua existência – o que sublinha a dimensão ontológica defendida pelo materialismo histórico. No entanto, essa idéia merece ser mais bem compreendida.

1.1 O realismo crítico: primazia da ontologia e sua conexão com a ciência

Meu objetivo neste item é oferecer elementos para a compreensão do realismo crítico como um corpo teórico capaz de reafirmar uma “imagem racional do mundo ontologicamente fundada” (LUKÁCS, 1984b, p. 398). Para tanto, fundamentei-me nas contribuições de Lukács e Bhaskar.

Lukács afirma que é nos fatos mais simples da vida cotidiana que se situa o ponto de partida para compreender o ser social no seu sentido ontológico. “Cada pensamento, cujas premissas e conclusões perdem este pensamento último, em sua globalidade, em seus resultados finais, não pode senão dissolver-se no subjetivismo” (1990, p. 3). No entanto, tal pensamento se confronta com o fato de que na vida cotidiana o ser real se apresenta em termos muito deformados. Sabe-se que, em parte, o modo como o fenômeno se mostra em um nível imediato oculta o que lhe é realmente essencial; em parte nós mesmos projetamos no ser

determinações que lhe são totalmente estranhas e, em parte, ainda, tomamos como sendo o ser verdadeiro os meios que utilizamos para conscientizar-nos de determinados momentos seus. E salienta:

É necessário tomar os movimentos da imediaticidade da vida cotidiana, mas ao mesmo tempo ir mais longe para poder colher o ser como genuíno em-si. (...). Somente a referência recíproca desses dois pontos de vista, em aparência contrapostos, tornam possível aproximar-se ao que o ser, enquanto existente, verdadeiramente é (LUKÁCS, 1990, p.3).

Para Bhaskar, a relação a que se refere Lukács pode ser mais bem compreendida pelo modelo de conexão pessoa/sociedade que ele denominou de *transformacional*. O autor defende o pressuposto de que a sociedade está para os indivíduos como algo que eles nunca formam, mas que existe apenas em virtude da sua atividade. Vejamos sua explicação:

O modelo da conexão sociedade/pessoa que eu estou propondo poderia ser sintetizado da seguinte forma: as pessoas não criam a sociedade. Afinal, ela sempre pré-existe às pessoas e é uma condição necessária para as atividades das pessoas. Ao contrário, a sociedade deve ser considerada como um conjunto de estruturas, práticas e convenções que os indivíduos reproduzem ou transformam, mas que não existiria a menos que eles assim o fizessem (BHASKAR, 1998, p. 9).

Desse modo, a sociedade não existe como um sistema cuja natureza a atividade humana não pode modificar (o que, para Bhaskar, é um erro de reificação em Durkheim). Mas também não é produto da vontade do homem (como entende o voluntarismo de Weber). Ao contrário, pode-se entender, na concepção de Bhaskar (1998), que a sociedade está sempre feita e qualquer práxis humana pode somente modificá-la ou reproduzi-la.

Compreender essa conexão implica perceber o caráter *dual* da sociedade e da práxis humana. Nesse sentido, a sociedade configura-se ao mesmo tempo como *condição* material previamente presente, mas também como *resultado* continuamente reproduzido da atividade humana. E a práxis se constitui em trabalho, entendido tanto como *produção* consciente que transforma as condições existentes, quanto como *reprodução* (na maioria das vezes inconsciente) das condições de produção existentes.

Procurando distinguir nitidamente a gênese das ações humanas, por um lado, das propriedades da sociedade por outro, Bhaskar (1998) esclarece as propriedades que definem a pessoa. Essa, segundo o autor, caracteriza-se – como os demais animais superiores – como dotada de sistemas neurofisiológicos (desenvolvidos socialmente), que lhe permitem não somente “iniciar mudanças de forma intencional, monitorar e controlar suas atuações, mas também monitorar a monitoração de tais atuações e ser capaz de emitir comentários acerca das mesmas” (BHASKAR, 1998, p. 8).

Nesse sentido a intencionalidade e, por vezes, a autoconsciência caracterizam as ações humanas. Porém, é importante considerar que o domínio dessas propriedades pelas pessoas não determina que possam produzir, então, as transformações na estrutura social. Há que se considerar que essa última, por sua vez, possui em sua gênese propriedades muito diversas daquelas possuídas pelos indivíduos de cuja atividade dependem. Assim, quando as estruturas sociais se modificam, a explicação para esse feito não reside nas intenções dos sujeitos que atuam modificando-as, “embora, sob um limite político e teórico muito importante, eles *possam fazê-lo*” (BHASKAR, 1998, p. 9).

Lukács (1984a) analisa a função teleológica da ação humana na perspectiva do trabalho. Ele considera que é mediante a realização da finalidade, ou da intencionalidade que a consciência humana deixa de ser um epifenômeno, ou seja, é por meio do trabalho, quando põe os fins e os meios de sua realização, com um ato dirigido por ela mesma, que a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente e executa modificações na natureza. Para ele o exemplo da construção de uma casa, utilizado por Aristóteles, esclarece a idéia de como um projeto ideal se realiza e transforma a realidade material, inserindo algo material qualitativamente novo e diferente em relação aos elementos primitivos. Significa dizer que as propriedades ou as legalidades da pedra ou da madeira não podem no seu ser-em-si “derivar” uma casa. “Para que isto aconteça é necessário o poder do pensamento e da vontade humanos que organize tais propriedades de uma forma inteiramente nova em seus fundamentos” (LUKÁCS, 1984a, p.17). É preciso, no entanto, separar a posição dos fins e a busca dos meios, o que revela a inseparável ligação entre causalidade e teleologia, que em si mesmas são opostas e, quando tomadas abstratamente, parecem excluir-se mutuamente, diz Lukács (1984a).

A busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de considerar o conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e dos processos cujo movimento pode levar a alcançar o fim posto. No entanto, a posição do fim e a busca dos meios nada podem produzir de novo enquanto a realidade natural permanecer o que é em si mesma: um sistema de complexos cuja legalidade continua a operar com total indiferença com respeito a todas as aspirações e idéias do homem. Assim, a pedra só pode adquirir a função de faca ou machado quando suas propriedades objetivamente presentes sejam adequadas para entrar numa combinação tal que torne isto possível. O homem primitivo ao escolher uma pedra para usá-la, por exemplo, como machado, teve que, num ato consciente, reconhecer corretamente este nexos entre as propriedades da pedra – que nas mais das vezes tiveram uma origem casual – e a possibilidade do seu uso concreto.

O autor alerta que a simples subordinação dos meios ao fim não é tão simples como parece à primeira vista.

É preciso sempre ter em vista que a finalidade torna-se realidade ou não dependendo de que, na busca dos meios, se tenha conseguido transformar a causalidade natural em uma causalidade (ontologicamente) posta. A finalidade nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne uma verdadeira posição de um fim, é necessário que a busca dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a um certo nível adequado; quando tal nível ainda não foi alcançado, a finalidade permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como, por exemplo, o vôo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois (LUKÁCS, 1984a, p. 19).

Pode-se evidenciar aqui um importante ponto de articulação entre as idéias de Bhaskar e as de Lukács. Tais idéias têm como fundamento o exercício de compreender a ambivalência da presença do ser humano em sua própria história – parte sujeito, parte objeto – protagonista cuja atividade está determinada por condições que são dadas. Nesse sentido, a história é uma prática humana, porém, não autonomamente dominada.

Nestas concepções explicitam-se a concepção marxiana de que o “ser social” determina a “consciência social”. Como afirma Marx (1998, p.18), “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”, o que nos permite compreender a noção da presença relativamente autônoma do homem na produção da história. No entanto, mesmo tendo consciência de que a estrutura ainda domina a experiência, é preciso compreender que sua influência determinada também é pequena, pois pode ser apenas relativamente autônoma. “As maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer ‘agora’, ‘manipula’ a experiência, desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação” (THOMPSON, 1981, p.189).

Bhaskar (1998, p.9), por sua vez, definindo o caráter dual da sociedade e da atividade humana, faz o seguinte esclarecimento:

A concepção que estou propondo é de que as pessoas, em sua atividade consciente, em sua maioria, reproduzem inconscientemente (e ocasionalmente transformam) as estruturas que governam suas atividades substantivas de produção. Dessa maneira, as pessoas não se casam para reproduzir a família nuclear, nem trabalham para sustentar a economia capitalista. Contudo, isto é, não obstante, a consequência não intencional (e o resultado inexorável) de, assim como é também uma condição necessária para, sua atividade.

Ele salienta que a atividade de reprodução e/ou transformação da sociedade, embora na maioria das vezes se dê de modo inconsciente, representa, não obstante, um *feito*, uma ação hábil de sujeitos ativos, e não uma “estreita determinação” que “movimenta os homens como coisas”, como diria Thompson (1981, p. 189). Nesse movimento a sociedade

proporciona as condições necessárias para a ação humana intencional e esta última é condição necessária para a sociedade. Entretanto, nenhuma delas pode ser reduzida a, ou explicada em termos de, nem tampouco reconstruída, a partir da outra. Nessa relação, conclui Bhaskar (1998), existe, simultaneamente, um hiato ontológico e um modo de conexão importante entre a sociedade e as pessoas.

O modelo transformacional da atividade social, proposto por Bhaskar, requer uma concepção *relacional* do objeto das Ciências Sociais pelo pesquisador. Nessa concepção, a sociedade deixa de ser compreendida como soma da pluralidade de indivíduos ou, ainda, como um fenômeno exterior a eles, para ser entendida como expressão das relações no interior das quais os indivíduos e grupos estão imersos.

Por essa razão, o movimento da produção científica não pode ater-se ao imediato da vida social, mas consiste em “ir do movimento dos fenômenos manifestos da vida social, como conceituado na experiência dos agentes sociais em questão, para as relações essenciais que os pressupõem” (BHASKAR, 1998, p. 1).

Se as estruturas são continuamente reproduzidas e/ou transformadas e se existem somente em decorrência de, e se são somente exercidas em uma ação humana, dado o hiato e a conexão que definem a relação pessoa/sociedade, afirma Bhaskar (1998, p.13),

fica evidente que necessitamos de um sistema de conceitos mediadores que possam abranger ambos os aspectos da dualidade da práxis, designando as “fendas” como eram, na estrutura social dentro das quais os sujeitos ativos devem deslizar a fim de reproduzi-la; isto é, um sistema de conceitos determinante do “ponto de contato” entre a ação humana e as estruturas sociais . [...]. Fica claro que o sistema mediador de que precisamos é aquele das posições (lugares, funções, regras, tarefas, deveres, direitos etc.) ocupadas (preenchidas, assumidas, exercidas etc.) pelos indivíduos, e das práticas (atividades etc.) nas quais, em virtude de sua ocupação destas posições (e vice-versa), eles se engajam.

O autor salienta que, do ponto de vista das Ciências Sociais, interessa estudar as *relações* existentes entre as *posições e as práticas sociais* e não entre os indivíduos que dela se ocupam ou que nela se engajam.

Como se pode depreender dessas concepções, qualquer investigação fundamentada em pressupostos ontológicos e epistemológicos tem como eixo norteador o estudo dos fenômenos em movimento, nas suas manifestações contraditórias, nos seus procedimentos de análise que estão em constantes modificações como os movimentos do evento histórico. Ao assim fazê-lo o pesquisador admite interesses diferentes e antagônicos na sociedade e, portanto, transformações motivadas pelo interesse na estrutura social.

Bhaskar (1997, p. 47) sugere, desde a filosofia da ciência, duas perguntas básicas a serem desenvolvidas em qualquer investigação fundada em pressupostos ontológicos e epistemológicos:

1. O conhecimento é reconhecido como socialmente produzido? Ou é lido direto no mundo material ou fora da mente humana?
2. São os objetos de conhecimento reconhecidos como existentes e ativos independentemente do homem ou dependem implícita ou explicitamente do homem para sua existência e/ou atividades?

Tal posicionamento constitui-se em um instrumento essencial para a formação do pesquisador em face da tarefa de analisar o processo social real, expressar e problematizar a complexidade das relações sociais e a estrutura interna que lhe é própria.

CAPÍTULO II

CONTORNOS HISTÓRICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: INDUÇÕES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

A análise dos processos ontológicos e epistemológicos que orientaram a formação do pesquisador em Educação, no Brasil, notadamente no final dos anos 1990 e início de 2000, exige compreender as condições históricas que vêm delineando a configuração da Pós-Graduação e definindo as coordenadas materiais da produção do conhecimento e da formação do pesquisador no país. Interessa-me neste capítulo discutir:

- quais as determinações objetivas, os sujeitos e as agências intervenientes na implantação, no desenvolvimento e na regulação deste nível de ensino;
- que critérios orientaram a definição das políticas e o perfil dos Programas nos diferentes momentos da história da Pós-Graduação no Brasil;
- que estratégias adotou a CAPES para empreender a política de regulação e desenvolvimento da educação e da pesquisa científica e tecnológica brasileira no período;
- que concepções de pós-graduação e de pesquisa permeram a orientação reguladora da CAPES;
- em que medida essas estratégias interferiram na configuração do perfil dos programas;
- como a comunidade acadêmica vem respondendo à política de avaliação;
- que contornos assume esse espaço e projeto institucional de Pesquisa e Pós-Graduação em face da redefinição das estruturas econômicas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global, especialmente no contexto da globalização e da mercantilização do conhecimento.

Recentemente (2005) comemoramos 40 anos de existência reconhecida da pós-graduação no Brasil. Apesar do registro de algumas iniciativas nos anos de 1930²⁵ e da criação da CAPES – então Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior

²⁵ As primeiras iniciativas – de pequena dimensão e esparsas – registraram-se nos anos de 1930 e revelaram a formação de um primeiro núcleo institucional para os estudos pós-graduados, por professores estrangeiros que chegavam ao país como membros de missões acadêmicas ou como asilados foragidos da turbulência que precedeu a II Guerra Mundial na Europa. O modelo institucional implantado pautava-se numa “relação tutorial que se estabelecia entre o professor catedrático [brasileiro ou não] e um pequeno número de discípulos, os quais também atuavam como auxiliares do professor nas atividades de ensino e/ou pesquisa” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 287; MORAES, 2005, p.3). Em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras previa a implantação da pós-graduação e estabelecia o sistema de cátedras, no qual a pesquisa e o ensino eram tarefas do professor catedrático, agraciado com o contrato de dedicação integral. (EVANGELISTA; MORAES, 2002, p. 4)

– e do CNPq na década de 1950²⁶, pode-se afirmar que as experiências de pós-graduação brasileiras foram efetivamente reconhecidas como um novo nível de ensino a partir de 1965, com a emissão do Parecer nº 977/65²⁷ pelo Conselho Federal de Educação – CFE.

As pesquisas históricas evidenciam que foi o regime militar que, em aparente contradição, elegeu como prioridade a formação do pesquisador e docente no contexto universitário. Cunha (1998) chama atenção para as alianças tácitas ocorridas entre militares e academia na definição das políticas de modernização e de financiamento das instituições brasileiras de ensino superior nos anos de 1970; e Germano (1993) enfatiza que estava entre os planos do regime militar o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte. Schwartzman (2001), por sua vez, lembra que, ao lado da sua face autoritária, o regime militar abria novos espaços para a ciência, a tecnologia e a educação superior, o que conduziu os intelectuais e cientistas da esquerda a uma coexistência conflituosa com os militares da direita. Ambos compartilhavam as crenças no nacionalismo e nos poderes da ciência e da tecnologia, embora divergissem quanto às estratégias políticas para atingi-las (4)²⁸. Balbachevsky (2005), no entanto, considera que a iniciativa do regime militar de implantação da pós-graduação brasileira reflete não só uma percepção das potencialidades estratégicas desta alternativa avançada de formação, como também, uma alternativa doméstica e barata de qualificação dos professores das universidades federais que, naquele momento, experimentavam forte expansão.

Em 1965, o então ministro da Educação e Cultura do Governo Castelo Branco, Raymundo Moniz de Aragão, solicitou ao Conselho de Ensino Superior²⁹ a definição e regulamentação exata da natureza e fins da pós-graduação no país. Entendia o ministro que se fazia necessário “clarear e disciplinar o que o legislador deixou expresso em forma algo

²⁶ Nessa fase, notadamente quando da implantação da CAPES, em 11 de julho de 1951 (Decreto nº 29.741), “foi marcante a presença de Anísio Teixeira, não apenas como seu grande idealizador, mas também como formulador de sua política institucional e definidor de seu padrão intelectual, do mesmo modo que Almir de Castro destacou-se no papel de executor” (BRASIL, 2002, p. 17).

²⁷ Cury enfatiza que o Parecer 977/65, cujo quadragésimo aniversário foi comemorado em 2005, “do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, [...] continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país” (CURY, 2005, p.10).

²⁸ “A construção de novas instituições científicas e de pesquisas, bem como a participação de cientistas talentosos que não se submetiam facilmente ao autoritarismo militar, exigiam constantes e difíceis negociações com oficiais de segurança, as quais eram realizadas, nem sempre com o êxito desejado, sob a chancela do ministro do Planejamento, João Paulo dos Reis Veloso [...]” (SCHWARTZMAN, 2001, p.3).

²⁹ Convocado pelo ministro da Educação, o Conselho de Ensino Superior se reúne para definir e regulamentar os cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras. Faziam parte desse conselho: Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Clovis Salgado, Dumerval Trigueiro Mendes, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Newton Sucupira (relator), Rubens Maciel e Valnir Chagas (BRASIL, 1965).

nebulosa” (BRASIL, 1965) no Art. 69 de Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, de 20/12/1961. Indicava que a pós-graduação deveria se destinar à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores – o que a distinguiria dos cursos com simples especialização – e fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalentes ao de *máster* e *doctor* da sistemática norte-americana”³⁰, e constituir-se em atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados (BRASIL, 1965).

O referido Conselho publica o Parecer 977/65, em 3 de dezembro de 1965, no qual o relator Newton Sucupira definiu conceitualmente a pós-graduação brasileira³¹. É nesse parecer que inicialmente se distinguiu a pós-graduação *Lato sensu* de *Stricto sensu*.

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento [*sensu lato*] têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. [...]. A pós-graduação *sensu stricto* é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; [...]. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (BRASIL, 1965, p. 4).

O objetivo da pós-graduação, na universidade moderna brasileira, enfatizava o aprofundamento do saber adquirido no âmbito da graduação, além da oferta de ambiente e de recursos adequados para a livre investigação científica e “afirmação da gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária” (BRASIL, 1965, p. 3).

A área da educação acompanhou esse processo, mediante a celebração, em 1965, de convênio envolvendo a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e a Diretoria do Ensino Secundário do MEC, o qual previa a contratação, em tempo integral, de

³⁰ A grande *Encyclopedia of Education*, editada por Paul Monroe nos começos século XX, definia pós-graduado como termo comum, usado nos Estados Unidos, para designar estudantes que cursaram o *college*; ou seja, o estudante pós-graduado era o que possuía o grau de bacharel e continuava a fazer estudos regulares com vista a um grau superior. A pós-graduação adquiriu seu grande impulso com a fundação da Universidade Johns Hopkins, em 1876, criada especialmente para desenvolver estudos pós-graduados e inspirada na idéia da *creative scholarship*. Inspirando-se no modelo de faculdade alemã, a *Graduate School*, tornou-se o lugar, por excelência, de produção da pesquisa científica, promoção da alta cultura, formação do *scholar* e treinamento de docentes dos cursos universitários. (BRASIL, 1965).

³¹ Saviani (2005) chama a atenção para o fato de que o Conselheiro Newton Sucupira, no Parecer 977/65 se atém à conceituação da pós-graduação. Atendia às determinações legais da LDB n. 4.024, de 1961, art. 70, que impedia o Conselho Federal de Educação – CFE de regulamentar esse nível de ensino. A regulamentação veio a ocorrer com um novo parecer (CFE n. 77/69) de autoria do mesmo relator, em 11 de fevereiro de 1969, em decorrência das modificações nos dispositivos legais da Lei n. 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e definia a competência do conselho para regulamentar a organização da pós-graduação.

professores com estudos pós-graduados, que retornavam do exterior para o Curso de Pedagogia, e a organização de um curso de especialização em planejamento educacional, uma das primeiras iniciativas concretas na área (FÁVERO, 2005).

O primeiro Curso de Mestrado em Educação no país foi planejado em 1965, na PUC/RJ³² e iniciado no ano seguinte, com duas áreas de concentração: Planejamento da Educação e Aconselhamento Psico-Pedagógico, esta última estreitamente articulada com professores da Psicologia (FÁVERO, 2005).

Importante destacar a nítida presença americana no movimento de consolidação da pós-graduação e de reforma da educação superior brasileira, o que, em grande medida, explica o interesse e apoio do regime militar. Schwartzman (2001, p. 5) afirma que, em 1968, essa presença consubstanciou-se não apenas nas recomendações de uma comissão mista estabelecida entre a Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID) e o Ministério da Educação do Brasil, como também na adoção de mudanças organizacionais orientadas pelo modelo das universidades de pesquisa norte-americanas:

[...] os departamentos, que levaram à eliminação do tradicional sistema de cátedras; o sistema de créditos, que acabou com os programas de cursos seriados e anuais; as instituições de pesquisas; os programas de pós-graduação que conferem graus de mestrado e doutorado; e um "ciclo básico" nas universidades, que foi concebido com o intuito de prover uma espécie de educação geral, de tipo "colegial", nos dois primeiros anos de aulas (SCHWARTZMAN, 2001, p. 5).

Na concepção deste autor a reforma obteve êxito devido, em grande parte, à criação de departamentos acadêmicos, de institutos de pesquisa e de programas de pós-graduação. 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.

A nova legislação exigia que os professores contratados tivessem as necessárias qualificações acadêmicas e as universidades eram incentivadas a criar e expandir seus programas de pós-graduação. O nível de qualidade deveria ser regulado por meio de um Conselho Federal de Educação e um órgão do Ministério de Educação, a CAPES, que era anterior à reforma e se encarregava de conceder bolsas de estudo para professores e alunos de pós-graduação, dentro e fora do país. Em julho de 1974, a estrutura da CAPES foi alterada

³² Importante observar que este curso, hoje Programa de Pós-Graduação em Educação, se destaca no panorama nacional e manteve a sua posição de nível 6 nas duas últimas avaliações continuadas da CAPES.

pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passou a ser o de órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira³³.

Pode-se afirmar que na fase final do regime militar – mais precisamente no governo Ernesto Geisel (1974-1978)³⁴ – não só a pós-graduação como a agência registrou um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior brasileiro. Prova disso foi o desencadeamento de algumas iniciativas como: o apoio à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento³⁵; a implantação do PICD (Programa Institucional de Capacitação de Docentes), que concedia bolsas de estudos e liberação com salário integral para professores universitários cumprirem programas de pós-graduação nos principais centros do país e do exterior³⁶ e a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPGE.

O I PNPGE (1975-1979), articulado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento, tinha como diretrizes: institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; planejar a sua expansão tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões (BRASIL, 2005, p.13). Entre os principais destaques dessa política situavam-se: capacitação dos docentes das universidades; integração da pós-graduação ao sistema universitário; valorização das ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais.

Para as agências de planejamento, a estratégia parece ter funcionado bem, afirma Schwartzman (2001, p. 9):

³³ São finalidades expressas do novo regimento interno da CAPES: colaborar com a direção do Departamento de Assuntos Universitários – DAU na política nacional de pós-graduação, promover atividades de capacitação de pessoal de nível superior, gerir a aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, analisar e compatibilizar entre si as normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação. (BRASIL, 2005).

³⁴ O governo Geisel marcou, de acordo com Schwartzman (2001), pela abundância relativa de recursos, pela facilidade com que projetos eram aprovados, pelas inovações institucionais que ocorreram – como, por exemplo, a criação da COPPE (Coordenadoria dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e o apoio à criação da Universidade Estadual de Campinas – e pela crença que parecia existir no papel da ciência e da tecnologia como instrumento de desenvolvimento e modernização do país. No entanto, esse desenvolvimento contrastava com o movimento de repressão e hostilidade que se acirrou nesse período e suspendeu todas as formas de manifestação política e intelectual. Paradoxalmente, diante de projetos tecnológicos de grande porte, de investimento na indústria bélica e na pesquisa espacial, assistiu-se, não só a níveis excessivos de concentração de renda, à persistência da pobreza e da desigualdade social, como também à forte repressão política.

³⁵ Na área de educação criou-se a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) que realizou sua primeira Reunião Anual em 1978.

³⁶ A partir de 2002 esse programa foi substituído pelo PQI – Programa de Qualificação Institucional – que exigiu a apresentação de um projeto, pelas Pró-Reitorias de Pós-graduação, com duração de até cinco anos e envolvimento de duas ou mais equipes. O PICD se transformou em PICDT e hoje está restrito aos Estados do norte/nordeste e centro-oeste.

Em 1970, existiam nas universidades brasileiras cerca de 57 programas de doutorado; em 1985, havia mais de 300, com cerca de uns outros 800 para formação em nível de mestrado. Cerca de 90 por cento desses cursos funcionavam em universidades públicas. Combinados, os dois níveis estavam graduando cerca de 5.000 estudantes a cada ano. Segundo o consenso geral, o Brasil começou a construir uma comunidade significativa.

Como se vê – por paradoxal que pareça – o padrão qualitativo da pós-graduação brasileira, legitimada e consolidada pelo regime militar, se expandiu e deu espaço à intelectualidade crítica e atuante no horizonte cultural do país. Trindade (2003) assinala a originalidade do modelo brasileiro se comparado ao de outros países da América Latina. Ele salienta que se no Brasil o regime militar apresentou uma política para o ensino superior, fazendo expandir as universidades federais e apoiando a consolidação e a criação da pós-graduação, no Chile, Argentina e Uruguai, ao contrário, esse regime desmantelou as universidades públicas. O ideal nacionalista de construção de um “Brasil-potência” conduziu o governo à articulação com dirigentes e representantes da comunidade científica e universitária com vistas à modernização da universidade e da ciência e tecnologia resultando na definição de políticas que produziram efeitos transformadores.

A reforma de 1968 e os substanciosos recursos oferecidos pelas agências de financiamento da pós-graduação e da pesquisa (CAPES, CNPq e FINEP), dentro dos sucessivos Planos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, profissionalizaram o sistema universitário, com a implantação dos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva e, sobretudo, implementaram uma consistente política de pós-graduação, com a avaliação pelos pares sob a coordenação da CAPES (TRINDADE, 2003, p.170).

O outro lado da moeda, porém, evidencia a burocratização das universidades que, transformadas em pesadas organizações, exigiam a conseqüente regulação e controle das atividades desenvolvidas, principalmente nos programas de pós-graduação, por meio de programas de avaliação. A CAPES encarregou-se deste papel e implantou, em 1976, a sistemática de avaliação por meio de comissões de consultores – a avaliação por pares³⁷ –, sendo a primeira delas realizada em 1978.

Nesse período, a agência ganhou o reconhecimento formal como órgão responsável pela formulação do Plano Nacional de Pós-Graduação, o que se efetivou em 1981, com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação³⁸. Assumia, então, a responsabilidade pela

³⁷ A avaliação por pares é um procedimento empregado e reconhecido pela comunidade internacional. Consiste em avaliar o mérito científico da atividade acadêmica por meio de pareceres, pautados em critérios, emitidos por especialistas independentes que atuam na mesma área do conhecimento ou em área correlata. (BALBACHEVSKY, 2005).

³⁸ As mudanças na estrutura organizacional da CAPES foram implementadas pelo Decreto nº 86.816 de janeiro de 1982 que trouxe como novidade a transformação do CTA – Conselho Técnico-Administrativo – em Conselho Deliberativo, composto pelos seguintes integrantes: Secretário da Educação Superior do Ministério

elaboração do II Plano Nacional de Pós-Graduação e foi reconhecida no MEC como a Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

No II PNPG (1982-1985), o objetivo continuou a ser a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando o atendimento dos setores público e privado. Porém, nas suas diretrizes, a ênfase recaiu na qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação, sendo necessário, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica. (BRASIL, 2005, p.13). Além disso, esse Plano tinha como meta principal o apoio aos programas em sua infraestrutura, de modo a assegurar-lhes estabilidade e autonomia financeira.

Ao longo dos anos de 1980 houve maior investimento na estruturação e no aperfeiçoamento do sistema de monitoração e avaliação dos programas, com a progressiva informatização e aprimoramento dos formulários de coleta de dados que visavam à geração de indicadores objetivos da relação custo/eficiência e a quantificação dos produtos obtidos. Registrou-se também, nesse período, o maior envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo, com a criação de comissões de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento e a realização de visitas *in loco*, por consultores das respectivas áreas (MORAES, 2002; KUENZER e MORAES, 2005).

A CAPES formou comitês encarregados de avaliar e classificar cada programa, nas diversas áreas do conhecimento. Esses comitês, à medida que se repetiam os processos avaliativos, se transformaram em importantes fóruns para a fixação dos padrões de qualidade da pesquisa e de legitimação dos objetos de estudo, teorias e metodologias, além da valorização de determinados padrões de publicação e interação com a comunidade internacional (BALBACHEVSKY, 2005, p.292).

Simon Schwartzman, em trabalho apresentado na Reunião com Coordenadores de Programas de Pós-Graduação, Friburgo, 20 a 22 de outubro de 1982, intitulado *Avaliando a pós-graduação: a prática da teoria*, evidencia as características da avaliação assumida pela agência nesse período³⁹:

da Educação e Cultura; Diretor-Geral da CAPES, Chefe do Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do Ministério das Relações Exteriores; Presidente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Superintendente do Instituto de Pesquisa (INPES) do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA/SEPLAN); e (cinco) membros dentre profissionais de reconhecida competência, designados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura, com mandato de 2 (dois) anos (BRASIL, 1982).

³⁹ Cláudio de Moura Castro e Gláucio Ary Dillon Soares também publicaram, em 1983, artigo intitulado “Avaliando as avaliações da CAPES” na *Revista de Administração Pública* da Fundação Getúlio Vargas.

A solução desenvolvida pela CAPES busca combinar estes dois componentes, objetivos e subjetivos. Por um lado, foi implantado um sistema bastante completo de informações sobre os programas de pós-graduação em todo o país, com dados sobre número de professores, número de pesquisadores, trabalhos científicos publicados, linhas de pesquisa, alunos com teses completadas, etc. Por outro, foram acionadas as Comissões de Consultores Científicos que, de posse dos dados colhidos anteriormente, fazem as avaliações e recomendações a respeito de cada curso (SCHWARTZMAN, 1982, p.1).

Pode-se então concluir que a principal questão defendida no II PNPG foi a expansão da capacitação docente, mas com a melhoria da sua qualidade, enfatizando a avaliação, a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica⁴⁰. Esse plano contemplava, ainda, a possibilidade de outros modelos de pós-graduação em função de diferenças entre áreas e regiões, visando à superação da heterogeneidade institucional e regional.

Neste período ocorreu a consolidação da sistemática da avaliação, que não somente se aperfeiçoou, como também incorporou a participação efetiva da comunidade acadêmica⁴¹. Na área da Educação, houve a discussão de uma proposta alternativa de avaliação produzida por uma comissão indicada pela ANPEd⁴².

A comissão em foco sintetizou os limites mais evidentes da sistemática de avaliação adotada pela CAPES e os princípios a ela subjacentes. Entre eles, Fávero (1999, p.10) destaca: o predomínio dos indicadores quantitativos; a valorização do produto em detrimento do processo; a classificação hierárquica; a constituição de um único padrão de universidade e de pós-graduação e a penalização dos já penalizados.

Na proposta alternativa, a comissão previa a articulação simultânea das dimensões quantitativa e qualitativa⁴³ por meio da realização da avaliação em quatro fases, a saber: Fase

⁴⁰ No final da década de 1960, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico começou a apoiar os trabalhos de pesquisa e desenvolvimento em ciências de computação e em microeletrônica. Em meados de 1980 a fixação dessa política coincidiu com a explosão da indústria de microeletrônica em todo o mundo. No Brasil, ela começou com base em componentes importados e se modelou em produtos muito conhecidos, manufaturados por empresas como Sinclair, Tandy Corporation, Apple, IBM e respectivos clones. (SCHWARTZMAN, 2001, p. 20).

⁴¹ Fávero (1999) destaca a consulta promovida junto aos cursos para indicação da presidência da área e de consultores para compor a Comissão de Avaliação e outras comissões. Na área de Educação, esse processo era coordenado pela ANPEd e decidido no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação. “A CAPES passou, também, não só a informar os programas e as instituições dos resultados das avaliações, [...], como também reunir os coordenadores desses cursos, por área, durante a realização de reuniões científicas, para discutir a avaliação conjunta dos cursos da área” (FÁVERO, 1999, p. 8-9).

⁴² Essa comissão foi composta por Ana Maria Saul (PUC-SP), Menga Lüdke (PUC-RJ e UFF), Ozir Tesser (UFC) e Nicanor Palhares de Sá (UFMT). A proposta apresentada pela comissão foi aprovada na 10ª Reunião Anual da ANPEd – Salvador, 1987.

⁴³ Alguns colegiados e o presidente da área à época, Carlos Roberto Jamil Cury, louvaram a proposta, no entanto, alertaram para a necessidade de superação da visão dicotômica da relação quantidade-qualidade. “Considerando essas duas dimensões como inseparáveis, não se poderia afirmar que a análise de produtos

I – auto-avaliação, ou autocrítica realizada pelos docentes, discentes e pessoal administrativo; Fase II – avaliação inter-pares; Fase III – avaliação inter-programas e Fase IV – avaliação pela comissão de Consultores da CAPES. A agência dispôs-se a apoiar a testagem e, inclusive, propôs um termo de colaboração com a ANPEd. No entanto, em decorrência de aspectos burocráticos e administrativos, a proposta não chegou a bom termo.

Desde então, a ANPEd vem realizando sistemáticas discussões e análises críticas sobre o processo de avaliação empreendido pela CAPES; mantém interlocuções freqüentes com os representantes da área na CAPES e apresenta propostas alternativas de avaliação visando ampliar o âmbito de análise dos Programas de Pós-graduação em Educação, pautado em critérios mais qualitativos.

O III PNPG (1986-1989), articulado ao III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND), o primeiro da Nova República, previa o desenvolvimento da pesquisa pela universidade, a integração da pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia e a necessidade de procurar soluções aos problemas tecnológicos, econômicos e sociais. O interesse pela independência econômica, científica e tecnológica brasileira, no século seguinte, acompanhada da ideologia da conquista da autonomia nacional – manifesta, por exemplo, na proposta de uma definição de empresa nacional e na aprovação da reserva de mercado para a informática⁴⁴ –, exigia a formação de recursos humanos de alto nível (BRASIL, 2005).

Desse modo, o III PNPG previa a articulação entre as diversas instâncias governamentais e a comunidade científica e a ampliação das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo, indicando uma tendência em considerar essas dimensões de forma integrada (BRASIL, 2005).

Analisando o percurso das políticas de pós-graduação no Brasil, principalmente nos seus primeiros vinte anos, observa-se que, inicialmente, buscou-se a capacitação dos docentes para atuar nas universidades, assim como o desenvolvimento da atividade científica e um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da Ciência e Tecnologia no Brasil. Posteriormente, com a consolidação da pós-graduação,

seria somente quantitativa, nem que a análise dos processos, por si só, seria qualitativa” (FAVERO, 1999, p. 13).

⁴⁴ No final de 1984, foi aprovada a Política Nacional de Informática pelo Congresso Brasileiro, com larga maioria de votos dos partidos do governo e da oposição. “Mais uma vez, o tema era apresentado como constituindo um dilema entre, por um lado, a autonomia e autodeterminação nacionais e, por outro, o controle dos recursos econômicos do país por companhias internacionais e seus sócios locais. Mais uma vez, a política proposta repousava no apoio intenso não só de grupos militares nacionalistas, como de intelectuais, estudantes, sindicatos e políticos” (SCHWARTZMAN, 2001, p.21).

notadamente a partir dos anos de 1980, a avaliação do desempenho do sistema tornou-se o centro das preocupações e, por fim, a ênfase recaiu sobre o desenvolvimento da pesquisa na universidade e o estreitamento das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo.

Tais constatações merecem uma reflexão detalhada. Os acontecimentos históricos que se revelaram a partir dos últimos anos da década de 1980 e se acentuaram nos anos de 1990 foram determinantes para a alteração da identidade e a precarização do espaço público nas universidades, além da consolidação do modelo de Estado regulador que, no cenário mundial, determinou a relevância dos processos avaliativos nas políticas educacionais.

Na década de 1980, Margareth Thatcher (Inglaterra) e Ronald Reagan (Estados Unidos) estabeleceram a “verdadeira contra-revolução nas esferas social, política e ideológica” (NORRIS, 1997, p. 52), o primeiro exemplo da proposta neoliberal que caracterizaria inúmeros governos nessa década, uma aliança de retração do Estado em favor de grandes corporações e do livre fluxo de capitais e de disseminação da epidemia das privatizações, das reengenharias, das flexibilizações (SEVCENKO, 2000).

Foi ainda nessa década, na Inglaterra, que se implantaram as políticas no ensino superior cujos propósitos alteraram as regras tradicionais do financiamento universitário e impuseram hierarquias no interior e entre as universidades, por meio de processos de avaliação e em nome da “eficiência”, “eficácia” e “produtividade”. “Este duro período – na verdade fundador do neoliberalismo no campo universitário – [...] simbolizava a realidade do Estado avaliador que fará fortuna, em escala mundial, nas décadas seguintes” (TRINDADE, 2003, p. 162).

Na América Latina, nesta época, as universidades vivenciaram as pressões da demanda social, da abertura democrática, das restrições financeiras impostas pela reforma do Estado, e das mudanças ocorridas no ensino superior nos países desenvolvidos. Gomes (2000, p. 46) considera que este novo contexto modelou um determinado perfil de universidade no qual se destacaram “as tendências de diferenciação de ofertas, a multiplicação de funções e tarefas, a redefinição das relações Estado-universidade e da universidade-sociedade”.

As fortes exigências que recaíram sobre a pós-graduação são coetâneas desse processo de privatização e de empresariamento do ensino e do progressivo descompromisso do Estado que, sob o pretexto de crise fiscal, recuou sistematicamente no financiamento da universidade e do ensino público em geral (ANDES, 1996; MORAES, 1999). A autonomia universitária passou a significar o gerenciamento empresarial da instituição que introduz e valoriza expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”.

Em face do perfil delineado interessa indagar: quais as conseqüências dessa contra-revolução nas esferas social, política e ideológica para a universidade e para a pós-graduação? Que benefícios poderiam advir do descompromisso social e ético e da mercantilização de parte substantiva da pesquisa produzida no país? Em decorrência, como se configurou a política de pós-graduação nos anos de 1990 e quais as novas forças que se anunciaram para as décadas seguintes?

2.1 A política de pós-graduação da década de 1990 e o anúncio para a próxima década

O mais forte redirecionamento vivenciado pela universidade brasileira, entre os anos de 1980 e 1990, foi o da transição de seu *status* de identidade pública – própria do Estado do Bem Estar – para o de identidade mercantil – própria do Estado empresarial. Nesse período, vivenciou-se em todos os níveis de ensino, mas principalmente no nível superior, e neste caso na pós-graduação, a expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionalizantes, das fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências internacionais, governos e corporações, a diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, o predomínio de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de alternativas de aprendizagem a distância, a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global.

As políticas de ajuste neoliberal atingiram seu clímax nos dois períodos do governo Fernando Henrique Cardoso – anos 1994-2002. Nesse momento, foram empreendidas ações com vistas à reforma universitária e à implementação de mudanças radicais na educação superior e no modelo da pós-graduação brasileira. Entre elas, duas estratégias podem ser consideradas cruciais: por um lado, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), por outro, o uso de dispositivos legais, como decretos-leis, medidas provisórias, portarias ministeriais, propostas de emendas constitucionais (EVANGELISTA; MORAES, 2002).

A LDBEN contribuiu para a diferenciação e o desmembramento das atividades de ensino-pesquisa-extensão e para sua mercantilização. Do mesmo modo, o Decreto nº. 2.306 de 19 de agosto de 1997, ao regulamentar algumas disposições previstas na LDBEN 9394/96, autorizou as instituições do ensino superior do Sistema Federal de Ensino a criarem universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores

ou escolas superiores, especializadas em campos específicos de saber. Expressão de um tempo regido pela economia do conhecimento, a LDBEN flexibilizou as possibilidades de comercialização desse conhecimento, sob o slogan da democratização da educação. Por meio de uma linguagem adjetivada, supostamente crítica e maleável, abriu o campo para a iniciativa privada e fortaleceu seu projeto efetivo de romper com o modelo de universidade vigente no Brasil.

Organicamente articulada a essa medida, e para sustentá-la, a referida legislação criou as condições para a diversificação de suas fontes de financiamento. O desenvolvimento de pesquisas, pelas instituições com vocação para tal, passou a ser realizado em associação com o setor produtivo público e privado, sob a alegação de produzir benefícios econômicos e sociais para o país.

As diretrizes que orientam a política da pós-graduação brasileira, nos anos de 1990, são coetâneas desse processo de vinculação do financiamento aos índices de produtividade, tanto que nas diretrizes da LDBEN esse nível de formação articula-se aos demais níveis, bem como às exigências propostas pela nova legislação. Também, e principalmente, na pós-graduação, o governo propõe que os repasses de recursos sejam atrelados ao número de alunos e à quantidade da produção docente e discente em pesquisa, ou seja, o aporte financeiro é determinado pelo desempenho institucional, preferencialmente em nível internacional, cujo controle e avaliação estão sob responsabilidade da CAPES.

Nos documentos que orientam a política de pós-graduação na década de 1990 evidenciam-se algumas importantes mudanças como a diminuição do tempo de certificação, a redução do número de bolsas e de seu tempo de duração, a redefinição do mestrado com o privilegiamento do doutorado, a vinculação de teses e dissertações a projetos de pesquisa institucional.

As tendências de mudança no modelo de financiamento, a exigência de eficiência pela implantação de sistemas avaliativos e as pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo revelam um alinhamento preciso às orientações de agências internacionais que exercem papel decisivo na legitimação dos discursos da agenda de transformação.

O Banco Mundial, por exemplo, marcadamente nos anos 90, definiu as diretrizes para a estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil, principalmente as que se referem aos mecanismos de financiamento, avaliação e administração. Num dos documentos do Banco Mundial (1994) no qual são apresentadas as orientações-chave para o ensino superior a crise fiscal é apontada como a principal responsável pela crise no ensino superior e os governos são

instados a buscar outras alternativas de financiamento, capazes de garantir a expansão e a qualidade das atividades desenvolvidas pelas instituições responsáveis por tal nível de ensino.

No documento de comemoração dos seus cinquenta anos, a CAPES (BRASIL, 2002a) incorpora esse discurso enfatizando os grandes desafios para a sociedade brasileira postos em pauta em anos recentes. Entre eles a necessidade de questionamento do modelo de Estado como agente econômico, a importância da ampliação das privatizações e da redefinição dos limites e contornos da ação do Estado para a definição de um novo perfil para o país.

No campo educacional, as mudanças e os desafios também têm sido expressivos: a expansão acelerada do sistema privado de ensino universitário, a demanda crescente pela ampliação da pós-graduação profissional, a necessidade de incorporação da educação a distância e o questionamento por alguns da indissociabilidade do binômio ensino e pesquisa colocam novas questões para a CAPES (BRASIL, 2002a, p.27).

Anunciam-se aqui as condições nas quais a política de pós-graduação deveria enquadrar-se e os critérios de avaliação a serem valorizados na década de 1990 e início do século XXI. “Entre as novidades ou alterações figuram a pós-graduação *stricto-sensu* de caráter profissional, o incentivo à cooperação internacional [...], ou ainda a vinculação dos resultados da avaliação à homologação do Conselho Técnico-Científico da agência” (BRASIL, 2002a, p.26).

A partir de 1996, a Diretoria-Executiva da CAPES, ciente da necessidade de construir um novo Plano Nacional de Pós-Graduação, formulou uma pauta de trabalho com vistas à sua realização. Organizou o Seminário Nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”⁴⁵, que contou com a presença de pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG, representantes de órgãos públicos e agências de fomento; convidou especialistas internacionais para avaliar a sistemática de avaliação com vistas ao seu aprimoramento; avaliou os programas com elevados níveis de “inserção internacional”; e constituiu ainda uma Comissão Coordenadora para definir o IV Plano Nacional de Pós-graduação.

Em 1997, a CAPES publicou um número especial do *Infocapes* (Edição comemorativa dos seus 45 anos), contendo as sínteses dos relatores dos grupos de trabalho do Seminário Nacional *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*. Martins (2005), descrevendo a “Memória

⁴⁵ Na Comissão Executiva do Seminário Nacional “Discussão da Pós-Graduação Brasileira” participaram: Darcy Dillenburg (Diretor de Avaliação da CAPES), Ricardo Martins (Diretor de Programas da CAPES), Carlos Benedito Martins (UnB/Consultor da CAPES). Representantes do CTC da CAPES: Francisco César Sá Barreto (UFMG), Alice Rangel de Paiva Abreu (UFRJ), Gilberto Oliveira e Castro (UFRJ), Sílvio Lemos Meira (UFPE). Finalmente, Marisa Cassim (Representante do CNPq) e Rosa Maria Godoy Silveira (Representante do FORPROP) (MARTINS, 2005).

e os Objetivos do IV PNPG”, afirma que ainda em 1997 a comissão coordenadora redigiu versão preliminar do IV Plano Nacional de Pós-Graduação com base na síntese das discussões do Seminário e de outras contribuições. Essa versão circulou apenas no âmbito da Diretoria da CAPES e dos membros da Comissão Coordenadora. A versão definitiva do Plano, finalmente abortada, deveu-se ao fato de que, segundo Martins:

uma série de circunstâncias, tais como sucessivas crises econômicas ocorridas no final da década de 90 que comprometeram aspectos orçamentários da execução do IV PNPG, bem como o gradativo afastamento das demais agências de fomento nacional na discussão e elaboração do IV Plano, lamentavelmente acabaram por impedir que um documento final viesse a público e se concretizasse num efetivo IV Plano Nacional de Pós-Graduação (MARTINS, 2005, p. 10).

O autor assinala ainda que as diversas recomendações apresentadas nos documentos, ao longo do período, foram implantadas pela Diretoria da CAPES, destacando-se a expansão do sistema nacional de pós-graduação, a diversificação do modelo vigente de pós-graduação de modo a atender também ao meio profissional, as mudanças no processo de avaliação, a implantação do portal de periódicos e a inserção internacional da pós-graduação. De todo modo, pode-se inferir das palavras de Martins (2005), a forte influência de “aspectos orçamentários” na execução *in totum* do que seria o IV Plano Nacional de Pós-graduação, que sequer pôde ter um documento final.

Algumas das recomendações, no entanto, foram implementadas. Por exemplo, foram propostos no sistema CAPES os mestrados profissionalizantes sob a alegação de que as profundas transformações observadas em nossa sociedade, tais como: “expansão e diferenciação do sistema produtivo e da estrutura de empregos, utilização de alta tecnologia pelos diferentes setores produtivos, globalização da economia, necessidade de contínua e rápida modernização dos sistemas de produção, extrema competitividade nos mercados de produtos e serviços” (BRASIL, CAPES, 2001, p.1), alimentaram a crescente demanda por profissionais com perfil de qualificação altamente especializada e não voltada para a pesquisa.

Abilio Afonso Baeta Neves, ex-presidente da CAPES (1995-2002), num depoimento ao *Infocapes* (BRASIL, 2002b, p. 8) alegou que:

Já no final de 1995, uma portaria da CAPES chamou a atenção para o fato de que a pós-graduação *stricto sensu* poderia conduzir à formação para o mercado não acadêmico, para os mercados que chamávamos de profissional. Era preciso olhar para esse tipo de pós-graduação de modo distinto do que se fazia com a pós-graduação acadêmica. Dois anos depois dessa portaria, notamos que não havia acontecido nada. O sistema não reagiu. O número de propostas de mestrado profissional foi muito pequeno.

Como resposta à aparente indiferença do sistema, em 16 de dezembro de 1998, o presidente da CAPES assinou a Portaria n. 080, que dispõe sobre os pressupostos e procedimentos para a recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado profissional (BRASIL, 1998).

Em 2001, a agência, de forma mais contundente, publicou o documento intitulado *A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissionalizante e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento*, sustentada no argumento de que “os resultados das avaliações realizadas pela CAPES demonstravam a ocorrência de distorções na caracterização e funcionamento da pós-graduação” (BRASIL, 2001, p.1). Considerava que, apesar do rótulo acadêmico, na prática, esse nível de ensino, desde a criação dos primeiros programas apresenta: cursos e áreas de estudo com orientação tipicamente profissionalizante; alunos vocacionados que têm frustradas suas expectativas de qualificação para um segmento do mercado de trabalho em que a habilitação desejada não se relaciona com a elaboração de dissertações e teses de natureza acadêmica (BRASIL, 2001).

Ante essa realidade, a CAPES (BRASIL, 2001, p. 2) assumiu que a pós-graduação brasileira deveria abranger duas vertentes de formação: *a acadêmica* – cujo propósito é o de formar pesquisadores, consubstanciada na oferta do doutorado – e *a profissionalizante* – que forma profissionais para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação de conhecimentos e métodos científicos atualizados.

A agência se surpreendeu com as resistências advindas das mais variadas áreas. Baeta Neves afirma que:

[...] no final de 2001, chegamos a propor a formação de uma comissão própria com assessores e consultores específicos, com forte mobilização de pessoas ligadas aos vários segmentos, ao meio produtivo, *agrobusiness* e serviços, mas não conseguimos avançar. Houve uma forte reação das áreas constituídas (BRASIL, 2002b, p. 9).

No caso da Educação, por exemplo, o então presidente da CAPES considerou que o mestrado profissionalizante permitiria ao professor ser assistido na resolução de problemas concretos como, por exemplo, “aqueles derivados do uso de determinados materiais instrucionais em sala de aula, das novas tecnologias que complementam e fortalecem o processo de ensino e outros” (BRASIL, CAPES, 2002b, p. 9).

No entanto, a reação de alunos e professores a essa modalidade de pós-graduação, considerada de segunda categoria provocou inúmeras discussões nos Fóruns da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e no dos Coordenadores de

Programas de Pós-Graduação⁴⁶. Entendeu a área que se tratava de fortalecer o mestrado acadêmico, cuja proposta representava em si o mestrado profissionalizante para a área em face da ênfase na formação para a pesquisa e a docência. Desse modo, a Associação e o Fórum dos Coordenadores de Programas, em reunião realizada nos dias 7 e 8 de dezembro de 2000, em Brasília, assumiram uma linha de argumentação baseada em princípios e concepções próprias, sustentando a necessidade de reafirmar o fomento e o apoio aos cursos de mestrado denominados acadêmicos e ao desenvolvimento de cursos de especialização de qualidade acadêmica⁴⁷.

Esse movimento de resistência, no entanto, deparou-se com o fortalecimento crescente do movimento pró “profissionalização do mestrado” – produto da política indutiva da CAPES – o que exigiu uma retomada da discussão. Em 2002, numa nova reunião entre a então representante de área, Profa. Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes, a Diretoria da ANPEd e a Coordenação do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação, discutiu-se a inviabilidade de manter uma posição de negação *a priori* da proposta, dadas as condições existentes, e a importância de definir critérios que permitissem uma análise consistente dos projetos eventualmente encaminhados à representação da área junto à CAPES.

Os critérios propostos foram: atendimento a demandas de formação profissional não contempladas ou atendidas pelos mestrados acadêmicos; apresentação de especificidades que caracterizassem novas e/ou alternativas diferenciadas de formação profissional na área; diferenciação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* no que tange aos objetivos, clientela e dinâmicas de formação; processo de formação que exigisse a indissociabilidade do ensino e da pesquisa (BOUFLEUER, 2003).

⁴⁶ Estes receberam solicitação da Representação da Área de Educação junto à CAPES naquele momento, Prof. José Silvério Baia Horta, para que manifestassem uma posição em relação à recomendação de cursos de mestrado profissionalizante na área da educação. O assunto entrou em pauta na reunião do Fórum realizada nos dias 7 e 8 de dezembro de 2000, em Brasília, na qual participaram 58 programas de pós-graduação em educação. O ponto de partida foi um conjunto de reflexões apresentadas pela comissão, constituída pelos professores Marcos Villela Pereira (UFPEL – não presente), Marcelo Borba (UNESP – Rio Claro) e Betânia Leite Ramalho (UFRN).

⁴⁷ Essa posição foi assumida pela representação da área junto a CAPES. Todavia, em fins do ano de 2001 o Conselho Técnico Científico (CTC) criou uma comissão específica, composta por representantes da academia e do patronato, para a análise e recomendação de projetos de mestrado profissionalizante nas mais diferentes áreas do conhecimento, e um Comitê Coordenador da Avaliação de Cursos Profissionalizantes a ser integrado por quatro pesquisadores vinculados às grandes áreas do conhecimento. (BOUFLEUER, 2003). Acrescente-se, ademais, o problema da implementação de cursos de pós-graduação *Lato-sensu*, não resolvido no âmbito das universidades federais e reduzidos a ganha-pão de inúmeras instituições particulares de ensino superior.

Em 2004, a CAPES instituiu uma Comissão⁴⁸ responsável pela elaboração do V Plano Nacional de Pós-Graduação – 2005-2010 que adotou, como fase inicial dos trabalhos, uma ampla consulta a interlocutores qualificados da comunidade científica e acadêmica⁴⁹. Nesse plano evidenciou-se o investimento do Estado na consolidação dos mestrados profissionalizantes.

O V PNPG⁵⁰ elegeu como seus objetivos nos próximos anos: o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos (BRASIL, 2005, p. 59). Enfatizou-se, no documento, a necessidade de mudanças e de enfrentamento da diversidade de demandas da sociedade, para as quais foram identificados alguns desafios:

Flexibilização do modelo de pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico; e, atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento (BRASIL, 2005, p.44).

Examinando dados relativos ao destino dos mestres egressos, por exemplo, a CAPES observou que uma parcela significativa exercia suas atividades profissionais em setores não acadêmicos, o que indicava a necessidade de retornar à flexibilidade prevista no modelo inicial (Parecer CFE nº. 977/65), de modo a contemplar demandas diferenciadas da sociedade. A agência considerava que existiam várias iniciativas inovadoras visando à formação de novos programas que, no entanto, não encontraram apoio suficiente para serem levadas adiante em função do enrijecimento do modelo atual (BRASIL, 2005).

Mediante detalhado diagnóstico e análise evolutiva da situação da pós-graduação no Brasil, o documento do V PNPG propôs a expansão do sistema em quatro vertentes: a capacitação docente para o Ensino Superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.

O V PNPG previu ainda o incentivo “para novos projetos de educação a distância que contenham propostas inovadoras e substantivas, em áreas estratégicas, capazes de ampliar

⁴⁸ Comissão de Elaboração do V Plano Nacional de Pós-Graduação, instituída pelas Portarias Capes nº 46, de 19 de maio de 2004, nº 53, de 22 de junho, e nº 83, de 29 de setembro do mesmo ano.

⁴⁹ Foram consultadas sociedades científicas, associações de entidades de ensino e pesquisa, órgãos de governo, fundações de amparo à pesquisa dos estados, comissões do Congresso Nacional, além de realizadas audiências com os Fóruns Regionais de Pós-Graduação, com o setor empresarial e privado.

⁵⁰ Em 9 de dezembro de 2005, o Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 foi entregue ao Conselho Superior da CAPES para análise e deliberação, tendo sido aprovado.

significativamente a formação de recursos humanos qualificados e sua oferta para diversos setores da sociedade” (BRASIL, 2005, p. 61).

Como se vê, o terceiro milênio anuncia um mercado competitivo emergente de “ofertas educativas inovadoras”, tanto no nível da graduação como da pós-graduação. Alguns deles com novos provedores oferecendo uma educação não convencional, com diferenciados tipos de atrativos, entre eles a universidade virtual e a corporativa. Guadilla (2003), refletindo acerca das novas forças em atuação no ensino superior, afirma que pós-graduações de administração e de negócios de universidades conhecidas como Harvard, Cambridge e Stanford estão formando alianças para oferecer programas virtuais de alta qualidade, competindo com instituições latino-americanas de reconhecido prestígio nessa área.

Tal fato vem conduzindo os programas nacionais a criar alianças regionais e internacionais e a submeter-se a processos de acreditação internacional para que possam sobreviver aos critérios de competitividade induzidos pela CAPES. Nesse sentido, o V PNPG enfatizou a necessidade de “estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais” (BRASIL, 2005, p.61).

No que se refere à avaliação dos Programas, no novo PNPG reafirmou-se a ênfase na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. A qualidade da pós-graduação deverá ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem; também será valorizado o número de doutores titulados que saíram da graduação diretamente para o doutorado, além da interação da pós-graduação com o setor empresarial, o que indica maior inserção do Programa na sociedade. (BRASIL, 2005).

2.2 O redimensionamento da avaliação dos Programas rumo à inserção internacional

Em face das diretrizes que norteiam o processo de consolidação da pós-graduação no país ao longo de quatro décadas e perspectivam sua direção futura, há que se indagar, todavia, qual o papel da avaliação nesse processo; que contorno assume nessa trajetória, notadamente a partir de 1996 quando se implantou, de acordo com a CAPES, um novo paradigma da avaliação da pós-graduação nacional, e qual o seu direcionamento no Plano que se projeta de 2005 a 2010?

O ano de 1996 marcou a proposição de mudanças na sistemática de avaliação da pós-graduação. A CAPES introduziu um “novo paradigma de referência”, fortalecida pela concepção de que era necessário introduzir indicadores que pudessem expressar os níveis de concorrência e de competitividade entre os programas. Nas palavras do ex-presidente da agência, Abílio Afonso Baeta Neves (BRASIL, CAPES, 2002b, p. 6), as mudanças na sistemática de avaliação fundamentavam-se no “reconhecimento claro de que a avaliação não discriminava mais a excelência”, pois a maioria expressiva dos programas obteve conceitos A e B, tanto nas avaliações de 1994, como nas de 1996. Nesse sentido, a CAPES buscou mudar a compreensão do papel da avaliação, conforme se expressou o ex-presidente da agência:

Uma mudança importante foi a ruptura com uma certa compreensão do papel da avaliação. Desde 1976, a avaliação funcionava na CAPES, essencialmente, como direcionamento do esforço de implantação da pós-graduação. Nesse sentido, era uma espécie de norte do que se buscava alcançar. Ela avaliava para saber, em última instância, se os cursos e programas estavam caminhando em uma certa direção desejada. [...]. Isso foi alterado a partir de 1998. A avaliação tornou-se uma avaliação competitiva entre os programas, a partir de indicadores de excelência de qualidade que a cada momento poderiam ser movidos para cima, ou seja, ao contrário da avaliação anterior. Alcançando certo patamar de desenvolvimento, eleva-se o nível de qualidade sugerido (BRASIL, 2002b, p.6).

O posicionamento assumido pela CAPES com essa “nova configuração” é evidente: para impulsionar a internacionalização seria necessário induzir os Programas à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo, tal como funciona a lógica do setor corporativo-empresarial. Posição coerente se pensarmos no propósito da importação/exportação do conhecimento e do *ethos* acadêmico capitalista que se almeja para a pós-graduação.

As modificações na sistemática empreendida resultaram não apenas das discussões ocorridas em 1997, no Seminário Nacional de “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, como também de algumas das recomendações apresentadas por um grupo de consultores internacionais⁵¹ – professores doutores provenientes da França, Argentina, Canadá,

⁵¹ Compunham a Comissão Internacional: Nestor Oscar Bianchi (Argentina), doutor em Medicina, pesquisador sênior do Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia da Argentina (Conicyt) e diretor do Instituto Multidisciplinar de Biologia Celular da Argentina; Henri Maurice Durantou (França), doutor em Ciências Naturais (Agronomia), professor do Instituto de Botânica da Universidade Louis Pasteur, em Estrasburgo, e membro do Comitê Nacional de Avaliação da França; Barry D. McPherson (Canadá), doutor em Sociologia, pró-reitor da Universidade de Wilfrid Laurier em Ontário; Bertrand Saint-Sernin (França), professor de Filosofia e História das Ciências e Reitor da Universidade de Paris-Sorbonne e membro do Comitê Nacional de Avaliação da França; Denis L. Weaire (Irlanda), doutor em Física pela Universidade de Cambridge (Inglaterra), professor do Trinity College em Dublin e presidente da Sociedade Européia de Física; John Weiner (Estados Unidos), doutor em Físico-química, diretor do Laboratório de Ciência e Engenharia Atômica, Molecular e Ótica da Universidade de Maryland, EUA; Sigmar Wittig (Alemanha), doutor em Engenharia e reitor da Universidade de

Alemanha, Irlanda, Estados Unidos – convidados, no período de 10 a 13 de junho de 1997, para fazer uma avaliação do Sistema CAPES de Avaliação.

A comissão, no decorrer de quatro dias, analisou documentos, realizou entrevistas com a equipe da CAPES e com representantes dos Programas de pós-graduação da Universidade de Brasília -UnB, e emitiu um relatório com críticas e recomendações à CAPES (BRASIL, 1997).

Entre as recomendações apresentadas podem-se destacar: a adoção de um intervalo maior entre uma avaliação e outra, a definição de categorias de classificação e seu esclarecimento a cada comitê de área, a simplificação da tarefa de coleta de dados, a indicação do tempo médio de titulação e das taxas de desistência, o acompanhamento das carreiras dos doutores recém-titulados, a apresentação de relatórios pelo programa com as ações adotadas em resposta às recomendações da avaliação, a inclusão de uma auto-avaliação pelo próprio programa, visitas *in loco*, informações referentes à infra-estrutura, aos fundos para pesquisa e ao suporte técnico (BRASIL, 1997).

Em face dessas discussões, intenções e recomendações a CAPES modificou profundamente os critérios a serem aplicados ao biênio 1996/1997, e inaugurou o novo paradigma de avaliação na pós-graduação brasileira. Aspectos como: mudança da periodicidade, da escala de notas e da unidade de avaliação – de cursos para programas –, inclusão de critérios de comparabilidade entre áreas e adoção dos padrões internacionais de qualidade e do Núcleo de Referência Docente (NRD) configuraram a nova sistemática (MORAES, 2002).

O processo utilizou como fonte principal de informações um banco de dados – instrumento instituído para o encaminhamento anual pelas Pró-reitorias de pós-graduação, por via eletrônica, de informações fornecidas pelos Programas de pós-graduação. Para tanto, a CAPES informatizou o sistema como um todo e desenvolveu indicadores de produtividade mais precisos tendo por base a exploração adequada dos dados coletados. As informações disponibilizadas passaram a permitir uma análise quantitativa e também qualitativa do corpo docente, do corpo discente, da produção intelectual e das atividades de pesquisa e de formação.

Karlsruhe, na Alemanha (BRASIL, 1997). Observa-se que entre os sete consultores convidados, a maioria provinha de áreas vinculadas às Ciências Exatas e Naturais.

No final de 1998, quando divulgou os resultados da avaliação do biênio 1997-1998, a CAPES observou que o efeito dessa nova sistemática de avaliação havia sido devastador para algumas áreas, entre elas a da Educação. Esta área mobilizou seus Programas, bem como a Diretoria do Fórum de Coordenadores e os participantes da 21ª Reunião Anual da ANPEd (1998), que, na ocasião, decidiram pela formação de uma comissão⁵² com o objetivo de analisar o modelo de avaliação utilizado, sugerir alternativas e estabelecer um cronograma de discussão com os programas da área (GATTI et al., 1999; MORAES, 2002).

O documento intitulado *O modelo de avaliação da CAPES em discussão: documento básico* (GATTI et al., 1999) destacou, entre vários aspectos, a necessidade de instaurar um processo diagnóstico e formativo de avaliação, uma flexibilização do modelo, uma avaliação do processo educativo e das condições de infra-estrutura, uma revisão dos indicadores de produção científica, entre outros⁵³. Como conclusão, a comissão concordou com a CAPES quanto à necessidade de um novo modelo de cursos e programas, porém temia que as últimas mudanças na sistemática tivessem caminhado na contramão dessa idéia, arriscando engessar os programas em um modelo único, homogêneo, projetado a partir de experiências muito específicas. Desse modo, a comissão assumiu que era preciso refletir, com a participação de todos, sobre os fundamentos políticos daquele modelo e propôs a alteração de seus pressupostos e processos.

A partir de 1998 realizaram-se novas adequações na sistemática de avaliação decorrentes do processo de discussão empreendido nas diversas instâncias envolvidas. O processo de Avaliação Continuada passou a compreender as atividades de acompanhamento anual dos programas⁵⁴ e a Avaliação Trienal propriamente dita, efetuada no ano subsequente ao do fechamento do triênio, momento no qual era atribuída a nota resultante do processo.

De acordo com a CAPES essa modalidade possibilitava: melhor conhecimento pelas comissões de aspectos da realidade de cada programa, não expressos adequadamente pelos dados do Coleta CAPES; análise processual, pelos Programas, dos indicadores de estagnação ou de queda de desempenho, de modo a reverter essa situação ou, eventualmente, sanar falhas nas informações fornecidas, antes da próxima avaliação trienal; análises sobre a situação e perspectiva de evolução da pós-graduação em cada área ou campo de conhecimento e em

⁵² Dessa comissão participaram: Bernadete A. Gatti, Osmar Fávero, Vera Maria F. Candau e Marli André.

⁵³ O documento encontra-se publicado como anexo do artigo *Reavaliando as avaliações da CAPES*, organizado por Osmar Fávero, editado pela ANPEd, em 1999.

⁵⁴ No intervalo entre uma avaliação e outra as Comissões podem realizar visitas *in loco* para levantar informações complementares, analisar pareceres, estudar outros documentos.

cada região; estudos sobre as necessidades nacionais e regionais de qualificação de pessoal de alto nível e estabelecimento de diretrizes sobre a expansão da pós-graduação no país (BRASIL, CAPES, 2002b).

Os representantes da área da Educação junto a CAPES no período 1999-2004 consideraram que a avaliação continuada e o constante debate com a comunidade acadêmica possibilitaram o aprofundamento da análise dos requisitos exigidos. “Os Programas da área, em sua maioria, apropriaram-se do paradigma, analisaram-no com mais coerência e, nos limites consentidos, aprenderam a manipulá-lo a seu favor. Perceberam, também, ao longo do período, como avançar na organização do próprio trabalho, em sua estruturação e reestruturação” (HORTA; MORAES, 2005, p. 2).

Outra inovação da sistemática consistiu na introdução da nova escala de notas – de 1 a 7 – baseada no princípio de comparabilidade entre as áreas e na busca de uma discriminação de conceitos, conforme a qualidade relativa entre cursos. Genericamente, as notas 6 e 7 são exclusivas para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência e desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa; a nota 5 destina-se aos Programas com alto nível de desempenho, sendo esse o maior conceito admitido para programas que ofereçam apenas mestrado; a nota 4 reserva-se aos Programas com bom desempenho; a nota 3, aos com desempenho regular, que atendem ao padrão mínimo de qualidade exigido; e as notas 1 e 2 são destinadas aos Programas com desempenho abaixo do padrão mínimo de qualidade requerido. Os programas com esse nível de desempenho não obtêm a renovação do reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado por eles oferecidos e seus diplomas perdem a validade no período que estão fora do sistema nacional de pós-graduação.

Na avaliação relativa ao triênio 2001-2003 observa-se maior preocupação com a precisão dos conceitos e indicadores de *inserção internacional* e de *padrão internacional*. A concepção adotada mediante documento aprovado no Conselho Técnico e Científico – CTC da CAPES fundamenta-se na idéia de comparabilidade ou de padrão internacional. (BRASIL, CAPES, 2003, p.1). Em outras palavras, o nível de inserção internacional de um Programa deve ser aferido a partir de características que o qualificam como comparável aos melhores Programas estrangeiros das mesmas áreas. Além disso, leva em conta indicadores que são comuns a todas as áreas e outros que são específicos de cada área ou área congênere no exterior.

Na concepção de Kuenzer e Moraes (2005), o novo modelo de avaliação, ao valorizar a produção científica, provocou o deslocamento da centralidade na docência para a

centralidade na pesquisa. Em face desse enfoque introduziu-se a idéia de Programa e não mais de cursos de mestrado e doutorado; as linhas de pesquisa passaram a manter organicidade em relação às disciplinas, projetos e produtos de pesquisa; e, além disso, passaram a definir: os percursos curriculares, os seminários de pesquisa e de dissertação, os orientadores já no início dos cursos e os objetos de investigação.

A autoras reconhecem o caráter positivo da indução que postulou a centralidade da pesquisa na pós-graduação e o seu caráter de cientificidade, no entanto, destacam aspectos negativos e não resolvidos do novo modelo.

Por um lado, a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado. [...]. Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo (MORAES e KUENZER, 2005, p. 2).

Como conseqüência, enfatizam as autoras, formas legítimas de produção banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a Educação, e instaurou-se uma tendência ao ensaísmo que inviabiliza o avanço e a credibilidade na construção de uma produção consolidada e orgânica acerca dos objetos de investigação.

2.3 A avaliação dos Programas pela Comissão de Avaliação da Área de Educação nos triênios: 1998-2000 e 2001-2003

2.3.1 A sistemática de avaliação e o perfil dos programas avaliados no triênio 1998-2000

A Avaliação dos Programas de Pós-graduação da área de Educação no período 1998-2000, de acordo com o Documento de Área (BRASIL, CAPES, 2002), foi realizada por comissão formada por 13 consultores, todos docentes e pesquisadores de diferentes universidades do país⁵⁵. Os trabalhos se desenvolveram mediante a seguinte sistemática: reuniões para discussão dos critérios, avaliação individual dos Programas, sendo que cada membro da Comissão ficou responsável por quatro Programas, discussão e revisão dos

⁵⁵ Participaram da comissão no período 1998-2000: Acácia Kuenzer (UFPR), Eduardo Adolfo Terrazzan (UFSM), Emília Maria da Trindade Prestes (UFPb), Gaudêncio Frigotto (UFF), José Carlos Libâneo (UCG), José Silvério Baia Horta (UFF – Representante da área), Maria Célia Marcondes de Moraes (UFSC – Representante Adjunta), Maria Helena G. Frem Dias da Silva (UNESP/Araraquara), Maria Isabel da Cunha (UFPel), Marli André (USP e PUC/SP – Psicologia da Educação), Rosa Helena Dias da Silva (UFAM), Siomara Borba Leite (UERJ) e Valdemar Sguissardi (UNIMEP) (BRASIL, 2002).

resultados iniciais do trabalho em pequenos grupos; reuniões finais para refinar os critérios e fichas finais de cada Programa avaliado (BRASIL, 2002).

Os critérios de avaliação adotados condiziam com os definidos pela grande área de Ciências Humanas, a saber:

- Programa de nível 7: corpo docente altamente qualificado; produção docente e discente de excelência para os padrões internacionais; liderança acadêmica na área, competitividade em nível internacional; desempenho diferenciado quanto à produção científica; oferta de cursos de mestrado e doutorado.
- Programa de nível 6: corpo docente altamente qualificado; produção docente e discente de excelência; papel de liderança acadêmica na área; desempenho diferenciado quanto à produção científica; oferta de cursos de mestrado e doutorado.
- Programa de nível 5: corpo docente muito bem qualificado; tradição acadêmica na área; produção docente e discente de qualidade.
- Programa de nível 4: Programa consolidado ou em processo de consolidação; corpo docente bem qualificado; área de concentração bem definida e estruturada; boa produção docente e discente.
- Programa de nível 3: número mínimo de docentes em dedicação exclusiva e qualificados; área de concentração bem estabelecida; atividade de pesquisa estruturada e produção intelectual regular.
- Programa de nível 2: condições insatisfatórias no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infraestrutura.
- Programa de nível 1: sérias deficiências no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infra-estrutura.

No que se refere à inserção internacional, a Comissão examinou, preferencialmente, a existência de intercâmbios e convênios internacionais que tenham gerado projetos de pesquisa conjunta, publicações e intercâmbio de professores e alunos (BRASIL, 2002).

Os instrumentos empregados foram preparados pela CAPES e pela área e constavam de: ficha de avaliação dos programas, composta de sete quesitos, cada qual com quatro itens; ficha de indicadores qualitativos e quantitativos para cada item.

Aos 55 Programas avaliados foram atribuídas notas de 2 a 6, com a seguinte distribuição:

Conceito	Número de Programas	Percentual de Programas
2	01	1,80%
3	17	30,9%
4	17	30,9%
5	14	25,5%
6	06	10,9%
TOTAL	55	100%

Quadro 3 – Distribuição dos conceitos atribuídos aos Programas de Pós-Graduação em Educação, na avaliação continuada da CAPES, no triênio 1998-2000.

Fonte: WEBCAPES. Documento de Área, 1998-2000.

A Comissão considerou que os resultados indicaram melhoria geral da área, não só em comparação com a avaliação anterior, mas também com os resultados da avaliação continuada realizada em 1999 e 2000. “Esta evolução pode ser explicada, em parte, pelo empenho dos Programas em atender as recomendações da avaliação continuada, que comprova, assim, a sua inegável importância” (BRASIL, CAPES, 2002, p. 1).

2.3.2 A sistemática de avaliação e o perfil dos programas avaliados no triênio 2001-2003

A comissão responsável⁵⁶ pela avaliação dos Programas de Pós-graduação em Educação, no triênio 2001-2003, analisou 68 Programas recomendados pela CAPES até dezembro de 2003, dos quais 28 com cursos de Mestrado e Doutorado.

O trabalho desenvolvido pelos consultores, de acordo com o Documento de Área (BRASIL, 2004, p. 2), exigiu o envolvimento de todos e resultou nos seguintes encaminhamentos: a) elaboração da qualis/eventos, da qualis/periódicos da área e dos critérios para a recomendação de editoras de livros da área; b) definição dos critérios para os Programas com conceito 6 e 7, a partir das indicações da Grande Área de Humanas; c) análise e acompanhamento de informações consolidadas do desempenho dos Programas de Pós-graduação – no mínimo dois e no máximo cinco Programas por consultor; d) análise do material e elaboração dos pareceres preliminares; e) apreciação e seleção dos livros integrais publicados pelos Programas com possibilidades de classificação com o conceito 6 ou 7 no

⁵⁶ Participaram da comissão nesse triênio os consultores: Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR); Alice Ribeiro Casimiro Lopes (UFRJ); Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS); Elizabeth Fernandes de Macedo (UERJ); Eurize Caldas Pessanha (UFMS); Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE); José Silvério Baia Horta (UFAM); Marcus Levy Albino Bencostta (UFPR); Maria Célia Marcondes de Moraes (UFSC – Representante de Área); Maria Isabel da Cunha (UNISINOS); Maria Manuela Soares David (UFMG); Maria Rita Neto Sales Oliveira (CEFET/MG); Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (PUC/SP – Representante Adjunta); Nara Maria Guazzelli Bernardes (PUC/RS); Robert Evan Verhine (UFBA); Rosa Helena Dias da Silva (UFAM); Selma Garrido Pimenta (USP); Valdemar Sguissardi (UNIMEP) (BRASIL, CAPES, 2004).

triênio; f) revisão dos quesitos da ficha de indicadores e das 69 fichas de avaliação dos Programas pelo conjunto dos consultores; g) revisão e ajustes das fichas de avaliação e sua inserção no sistema de informática da CAPES.

No relatório da Comissão de Área da Educação – CA-ED evidenciou-se a preocupação com as dimensões qualitativas e quantitativas da avaliação. No Documento de Área essa comissão assim se posicionou:

A CA-ED considerou prioritariamente os aspectos qualitativos do material avaliado, com ênfase na produção intelectual, docente e discente, e na consistência e coerência da articulação entre atividades de pesquisa e formação. A ênfase atribuída aos aspectos qualitativos não ocorreu em detrimento dos patamares indispensáveis de quantificação dos dados. Estes contribuíram para a objetividade do julgamento qualitativo. Todavia, indicadores quantitativos não foram considerados apenas por si mesmos, de forma isolada ou independente dos outros fatores e variáveis relevantes, ou como condição necessária e suficiente para a classificação dos Programas (BRASIL, CAPES, 2004, p. 3).

Dos 68 Programas avaliados, um número expressivo se concentrou entre os níveis 3 e 5 e apenas 5,88% atingiu o nível de padrão internacional. O quadro 4 explicita a distribuição dos conceitos no triênio.

Conceito	Número de Programas	Percentual de Programas
2	01	1,47%
3	21	30,88%
4	24	35,30%
5	18	26,47%
6	04	5,88%
TOTAL	68	100%

Quadro 4 – Distribuição dos conceitos atribuídos aos Programas de Pós-Graduação em Educação, na avaliação continuada da CAPES, no triênio 2001-2003.

Fonte: WEBCAPES. Documento de Área, 2001-2003.

Quatro Programas atenderam aos critérios de avaliação estabelecidos pela Grande Área de Humanas e pela Área de Educação para Programas de excelência internacional e foram indicados para o conceito 6. Os Programas se inserem em instituições tradicionais do país, duas estaduais – USP e UERJ – e duas confessionais – PUC-Rio e UNISINOS.

A análise da comissão de área fundamentou-se nos vários documentos elaborados ao longo do triênio, especialmente naqueles que estabeleceram critérios e conceitos sobre “área de excelência”, “inserção internacional” e “padrão internacional”, a saber: 1) *Documento da Grande Área de Ciências Humanas*, que define os critérios de excelência da Grande Área de Humanas, cujo perfil se apóia no tripé constituído por formação, corpo docente e pesquisa e produção científica com inserção internacional; 2) Documento *Inserção Internacional e Padrão Internacional*, aprovado pelo Conselho Técnico e Científico (CTC) da CAPES, o qual definiu

conceitos e critérios gerais sobre *inserção internacional e padrão internacional*; 3) Documento *Relatório da reunião da Grande Área de Humanidades (Áreas de Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Letras e Linguística, e Artes)*, que dá destaque a uma das especificidades das Grandes Áreas de Humanidades - produção de livros e de capítulos de livros e a excelência na produção científica e artística; 4) Adendo ao documento anterior que especifica os critérios para a *Qualificação de Produção Bibliográfica e Artística de Excelência*, com padrão internacional, para os conceitos 6 e 7; 5) Documento *Índices para a avaliação trienal de 2004*, que propõe que os Programas recomendados aos conceitos 6 e 7 sejam avaliados segundo o grupo de indicadores: Publicações; Inserção internacional coletiva do programa; Inserção internacional individual dos docentes do NRD6.

No final do documento (BRASIL, CAPES, 2004) a CA-ED fez algumas recomendações à Área e à CAPES. Entre elas merecem destaque: a elevação dos padrões de qualidade alcançados pelos Programas avaliados como de excelência, particularmente no que tange à sua inserção internacional; a constituição e manutenção de um forte núcleo de docentes; incentivo ao intercâmbio e debate entre os pesquisadores da área no Brasil; o estabelecimento de políticas de intercâmbio de teses e dissertações, para a qualificação constante da pesquisa em Educação no Brasil.

No que se refere à CAPES a comissão sugeriu: o incentivo à assinatura de periódicos *on-line* específicos da área de Educação e demais áreas de Humanas; a revisão da periodicidade das avaliações; a ampliação da escala de classificação dos Programas; a revisão da ficha de avaliação; o fomento a grupos de estudo e seminários para a avaliação crítica do processo avaliativo; visitas aos Programas avaliados com os conceitos 3 e 4, de modo que, ao longo do triênio, todos recebam orientação *in loco*.

Sem dúvida, a avaliação continuada é assunto ainda em discussão. As forças em debate nas comissões das áreas e das grandes áreas, os sistemáticos posicionamentos das associações de pesquisa e pós-graduação são expressão de formas de resistência e de articulação de diferentes grupos na luta para a definição dos critérios de alcance da “excelência”, e, nos limites consentidos, para a conquista de espaços que delineiem os contornos qualitativos da pós-graduação brasileira, no início do século XXI, e na histórica luta pelo reconhecimento das áreas e do conhecimento por elas produzido.

CAPÍTULO III

ANCORADOUROS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAM A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO

O principal propósito desse estudo era o de analisar as vertentes teórico-metodológicas que nortearam a produção do conhecimento e a formação do pesquisador em Educação nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* considerados de padrão internacional e de excelência pela CAPES, nos períodos 1998-2000 e 2001-2003. Meu exercício de análise buscou identificar os princípios constitutivos e as tendências que orientaram a formação do pesquisador em Educação no período e a maneira pela qual esses Programas organizaram sua estrutura curricular em face desses princípios.

O capítulo que se inicia tomou como referência o trabalho de interrogação e análise das estruturas curriculares – disciplinas, ementas, cargas-horárias – dos Programas de Pós-Graduação selecionados na amostra. O foco principal de discussão foram os eixos teóricos, as categorias e os conceitos que nortearam a organização curricular desses Programas e que se foram delineando no processo de leitura, sistematização e análise do material empírico. Na construção das categorias evidenciei as relações, proximidades, vínculos e distanciamentos entre as disciplinas, as ementas e as palavras-chave, destacando os eixos teóricos, os conceitos privilegiados e as escolhas que se desenharam a cada momento das avaliações continuadas.

3.1 Eixos teóricos que norteiam a organização curricular de formação do pesquisador em Educação

No universo das disciplinas ofertadas pelos Programas eleitos constatei que os conteúdos privilegiados na formação do pesquisador em Educação, no período 1998-2003, aglutinaram-se basicamente em cinco grandes eixos teóricos norteadores assim denominados: 1. Cultura, Linguagem e Tecnologia; 2. História e Sociabilidade Econômica e Política; 3. Filosofia e Ciências; 4. Educação, Ensino e Formação; 5. Pesquisa. As disciplinas que não apresentavam ementas foram classificadas como 6 s/e – sem eixo.

Os eixos teóricos evidenciados na análise expressam, de certo modo, a abrangência do estudo do fenômeno educacional porque buscaram compreendê-lo nas perspectivas: cultural, histórica, sociológica, filosófica, econômica, política e tecnológica, além de aprofundarem as questões de teoria e método na pesquisa e as especificidades do campo educacional, tal como o ensino e a formação de professores. Mereceram observação mais detida, no entanto, de modo a elucidar os conceitos, as vertentes, as tendências, as concepções de mundo mediante as quais se realizaram a leitura e a explicação do fenômeno educacional nessas perspectivas.

Iniciei a análise por uma leitura panorâmica da distribuição espacial desses eixos – viabilizada pela Análise Fatorial de Correspondência Múltipla (AFCM) – em relação a cada um dos Programas. Essa leitura – mais cartográfica – representada no plano fatorial permitiu identificar os traçados, as ênfases, os agrupamentos, os pontos de ancoragem privilegiados pelos Programas em questão. A observação da Figura 1 permite identificar os cinco eixos, sua distribuição e ênfase em cada um dos Programas avaliados.

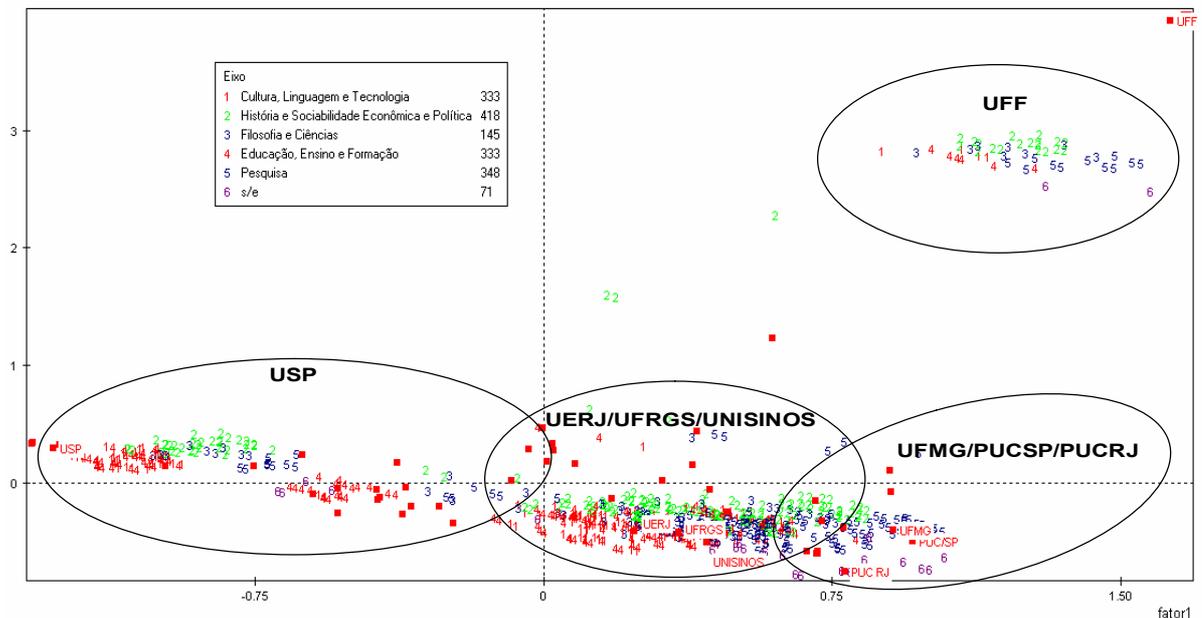


Figura 1 – Distribuição dos eixos orientadores da formação do pesquisador em Educação nos Programas de Pós-Graduação em estudo, no período 1998-2003.

A Figura 1 revela a presença marcante dos eixos teóricos: Cultura, Linguagem e Tecnologia (1), História e Sociabilidade Econômica e Política (2) e Educação, Ensino e Formação (4), notadamente nos Programas da USP, UERJ, UFRGS e UNISINOS.

Os eixos teóricos: Pesquisa (5), Filosofia e Ciências (3) e História e Sociabilidade Econômica e Política (2), por sua vez, apareceram com maior frequência nos Programas da UFMG, PUC/SP, PUC-Rio e UFF.

Procurei destacar na Figura 1 quatro grupos de Programas, de acordo com sua localização nos quadrantes, para uma análise mais aproximada e específica. As figuras 2 a 4 permitem a leitura de cada um desses grupos revelando mais de perto suas especificidades.

Iniciemos pela análise do grupo (Figura 2) que revelou maior distanciamento em relação aos demais, ou seja, o grupo do Programa da Universidade Federal Fluminense (UFF).

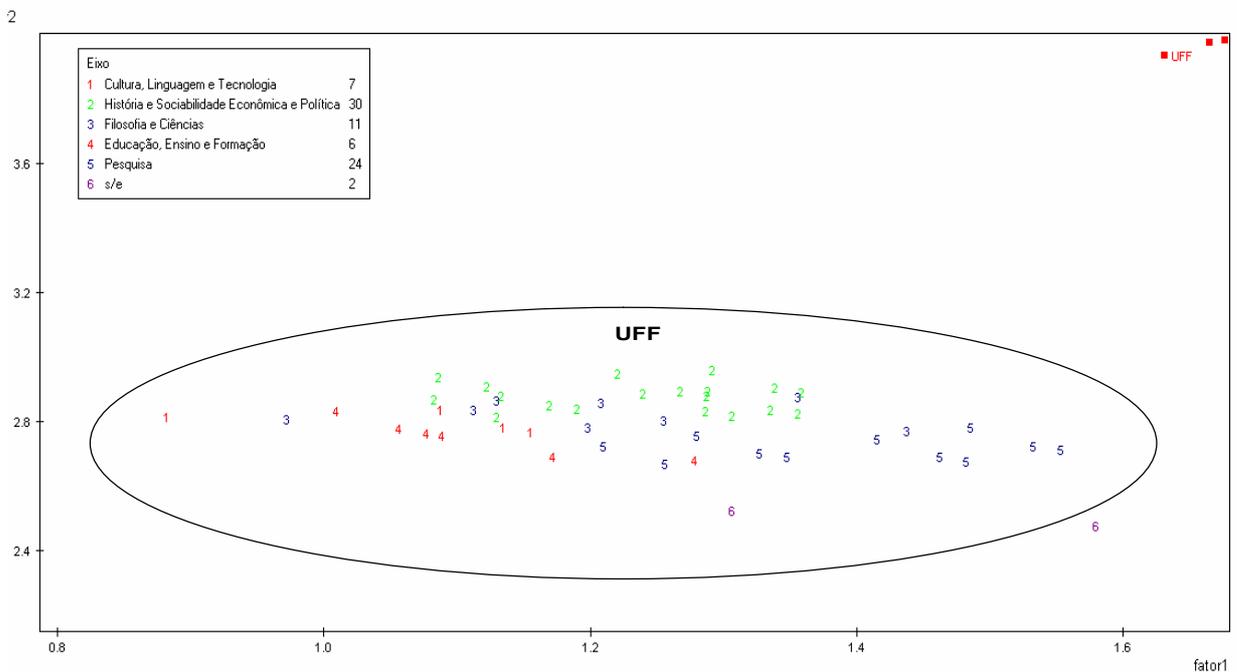


Figura 2 – Distribuição dos eixos orientadores da formação do pesquisador em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, no período 1998-2000.

Um zoom na análise dos eixos predominantes no Programa da UFF permitiu observar a presença pouco expressiva dos eixos Cultura, Linguagem e Tecnologia (1), Educação, Ensino e Formação (4) e Filosofia e Ciências (3) e a relevância assumida pelos eixos História e Sociabilidade Econômica e Política (2) e Pesquisa (5) na organização curricular desse Programa.

O Programa da USP também apresentou uma especificidade em relação aos demais, o que o dispôs num segundo grupo, no outro extremo do quadrante. A imagem aproximada da distribuição dos seus eixos de formação (Figura 3) permitiu identificar as características que configuraram o Programa em questão

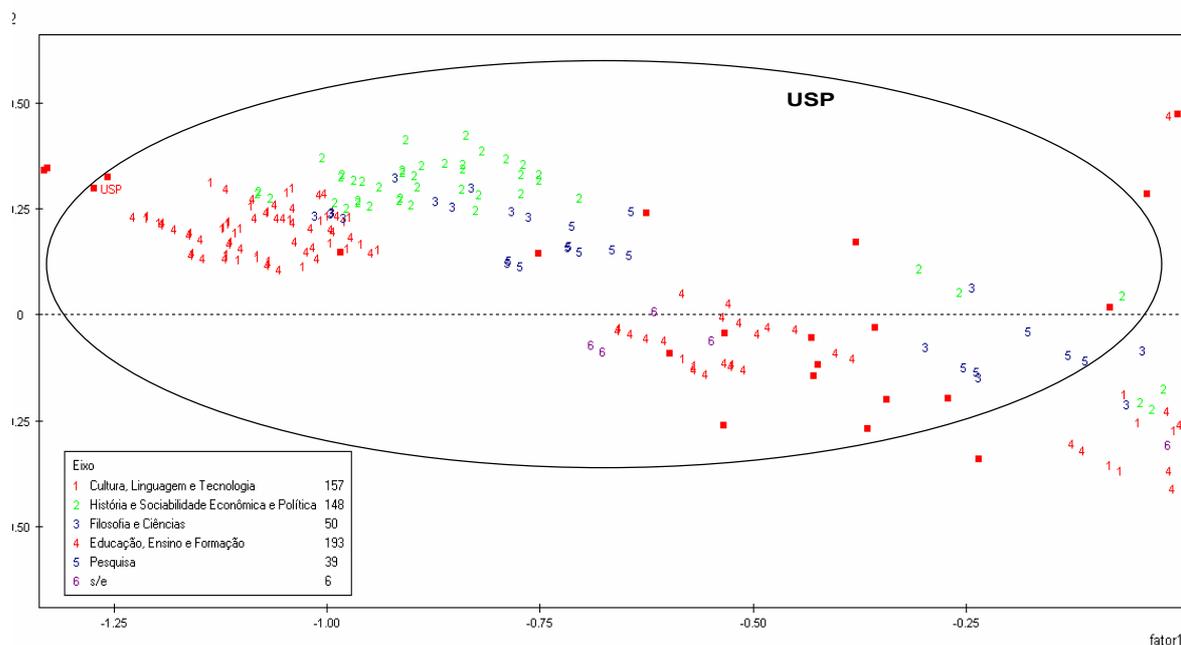


Figura 3 – Distribuição dos eixos orientadores da formação do pesquisador em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, no período 1998-2003.

A USP, no seu Programa de Pós-Graduação em Educação, conforme se observa na Figura 3, priorizou o estudo de temáticas na seguinte ordem: primeiro, o eixo Educação, Ensino e Formação (4); segundo, o eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia, (1); terceiro, o eixo História e Sociabilidade Econômica e Política (2); quarto, o eixo Filosofia e Ciências (3); e, por último, o eixo Pesquisa (5). Vale considerar que os três últimos eixos indicados parecem efetivamente pouco significativos na organização curricular se comparados aos três primeiros. No entanto, se analisarmos a presença do eixo 3 nesse Programa é possível afirmar que a temática Filosofia e Ciências foi mais enfatizada aqui que nos demais Programas juntos.

A Figura 4, na seqüência, evidencia dois outros grupos: um no qual se aproximam os Programas da UERJ, UFRGS e UNISINOS; e outro no qual se aproximam os Programas da UFMG, PUC/SP e PUC-Rio. Suas diferenças e proximidades podem ser mais bem observadas no que segue.

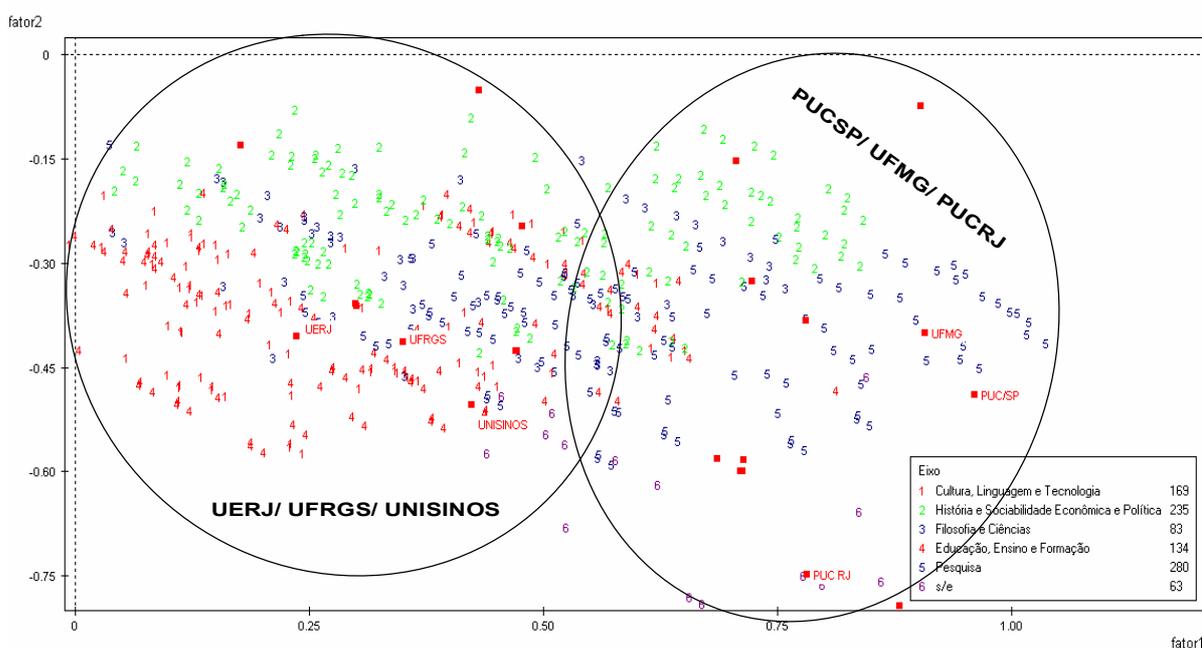


Figura 4 – Distribuição dos eixos orientadores da formação do pesquisador em Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades – UERJ, UFRGS, UNISINOS, UFMG, PUC-Rio e PUC/SP, no período 1998-2003.

Destaco o Programa da PUC-Rio, um dos que mais se aproximou do eixo 6 por apresentar disciplinas, especialmente no primeiro triênio (1998-2000), que não se vincularam a nenhum eixo específico. Isto é, algumas disciplinas não apresentavam ementas cadastradas, o que de certa forma impediu que fossem analisadas mais detalhadamente. Os demais Programas – UFMG, PUC-Rio e PUC/SP – evidenciaram estudos articulados aos eixos Pesquisa (5), História e Sociabilidade Econômica e Política (2) e, em menor representatividade, Filosofia e Ciências (3), Educação, Ensino e Formação (4) e Cultura, Linguagem e Tecnologia (1).

Os Programas da UERJ, UFRGS e UNISINOS aproximaram-se de modo mais marcante por priorizarem o estudo dos eixos teóricos relacionados a: Cultura, Linguagem e Tecnologia (1), História e Sociabilidade Econômica e Política (2), e Educação, Ensino e Formação (4). Os eixos teóricos da Pesquisa (5) e Filosofia e Ciências (3) foram trabalhados, no entanto, com um número mais reduzido de oferta.

Em face desse mapa de localização dos Programas em relação aos eixos curriculares, pode-se indagar: que conceitos e temáticas foram privilegiados em cada um dos eixos e como se organizaram na estrutura curricular dos programas? O que as ementas nos informaram ou indiciariamente nos revelaram dos principais conceitos estudados?

3.1.1 Conceitos que configuram os eixos de formação do pesquisador em Educação

A descrição e o detalhamento dos conceitos que constituem os eixos curriculares dos programas têm o propósito de possibilitar uma entrada mais direta nos conteúdos das ementas como estratégia de maior aproximação e elucidação das vertentes teórico-metodológicas que fundamentam a formação do pesquisador e a produção do conhecimento em Educação nos Programas de Pós-Graduação em estudo. Os Quadros 5 a 9 evidenciam os principais conceitos trabalhados em cada um dos eixos.

Eixo	Categoria 1	Categoria 2
1. Cultura, Linguagem e Tecnologia	Linguagem	Alfabetização
		Análise de discurso
		Escola e TV
		Linguística
		Leitura
		Linguagem e educação
		Literatura e educação
		Tecnologias da informação e comunicação
	Antropologia	Antropologia e educação
		Cotidiano
		Imaginário
		Identidade
	Cultura	Corpo
		Cotidiano
		Multiculturalismo
		Afetividade
		Arte
		Gênero
		Subjetividade
		Violência e imaginário
		Estudos culturais
		Exclusão social
		Identidade
Memória		
Currículo	Currículo	

Quadro 5 – Conceitos que compõem o eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia nas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2003.

O Quadro 5 destaca os conceitos estudados no eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia e, mais especificamente, o direcionamento das discussões para o âmbito da Linguagem, Antropologia, Cultura e Currículo. Em Linguagem enfatizou-se o estudo sobre: alfabetização, análise de discurso, literatura, leitura, linguística, tecnologias da informação. Em Antropologia buscou-se discutir: cotidiano, imaginário, identidade e sua relação com a educação. Em Cultura enfatizou-se: multiculturalismo e estudos culturais, corpo, gênero,

afetividade, subjetividade, violência, imaginário, memória, infância e arte. Em Currículo: teoria do currículo, políticas e práticas escolares.

Apesar das especificidades desses conceitos, boa parte deles assumiu um enfoque predominantemente marcado pela concepção da teoria cultural. A análise das ementas indicou o estudo de linguagem e educação a partir de *bases sócio-político-culturais*; leitura com base na *teoria crítica da cultura*; alfabetização sob a compreensão de *cultura e pensamento*. Em Antropologia, *diversidade cultural, cultura escolar, cotidiano, cultura, ideologia e cultura* análise de grupos foram os temas estudados; Currículo como *artefato cultural, política cultural, dimensão étnico-cultural*; Cultura enfatizou *estudos culturais, multiculturalismo, 'virada cultural', identidade e hibridização cultural, condição do sujeito na cultura, produção cultural de identidades sexuais e de gênero, cultura letrada e tecnológica, escolar, erudita e popular, dos grupos, da infância e da rua*.

Também mereceu destaque nesse eixo a importância atribuída ao discurso, especialmente naquelas disciplinas direcionadas para a categoria da Linguagem. Nesse sentido estudaram-se os *discursos nas construções sobre a ciência e o currículo, representação e discurso, discurso do silêncio, discurso, linguagem e pós-modernidade, discursos de verdade, análise do discurso, teorias do discurso, historicidade dos discursos, traços discursivos e narrativa, discurso pedagógico, sujeito, discurso e poder, manifestações discursivas da tradição oral, a ordem do discurso e os olhares da Lingüística*.

Nos Estudos Culturais as discussões se fundamentaram nos *aportes da perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista e suas conexões com gênero, sexualidade, etnia, imperialismo cultural, política de identidade, governo e processos de subjetivação*. Foram enfatizadas, ainda, *'virada cultural' e lingüística, representação e identidade, críticas nitzscheana e deleuziana ao platonismo e à representação, estudos feministas, pós-colonialistas e psicanalíticos*.

No que se refere às tecnologias, propunha-se o estudo, ainda incipiente, de conceitos relacionados à emergência da “sociedade do conhecimento” a saber: *Comunidade Virtual de Aprendizagem, Sociedade em Rede e Cultura da virtualidade real, educação a distância, sociedade do conhecimento, comunidades virtuais colaborativas, tecnologias digitais e ambientes virtuais para a concepção, aquisição e transmissão de informações, Virtualidade e construção do conhecimento, 'sociedade tecnológica'*. Quanto às aplicações tecnológicas no

ambiente educacional discutiu-se: *memória do conhecimento escolar, novas tecnologias e inovações pedagógicas, ambientes de aprendizagem telemáticos para portadores de necessidades especiais.*

No que se refere ao eixo 2 – História e Sociabilidade Econômica e Política, evidenciaram-se os seguintes conceitos (Quadro 6):

Eixo	Categoria 1	Categoria 2
2. História e Sociabilidade Econômica e Política	Sociabilidade	Cidadania
		Cotidiano e sociedade
		Sociedade, educação e meio ambiente
		Educação e moral
		Violência
		Estado, sociedade e educação
		Exclusão social
		Memória
		Representação social
		Sociologia e educação
		Movimentos sociais e educação
	Políticas Públicas	Estado, sociedade e educação
		Políticas públicas em educação
	Economia	Trabalho
		Estado, sociedade e educação
	História	História da educação
	Psicologia	Pensamento e linguagem
		Afetividade
		Epistemologia
		Epistemologia e psicologia genética
		Psicanálise e educação
		Psicologia e educação

Quadro 6 – Conceitos que compõem o eixo História e Sociabilidade Econômica e Política nas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2003.

Como se observou anteriormente, nas análises dos eixos em relação aos programas (Figuras 1-4), o eixo História e Sociabilidade Econômica e Política destacou-se na configuração curricular dos programas em análise. Nesse eixo agrupam-se as disciplinas cujas ementas previam o estudo de conteúdos direcionados para questões relacionadas a: Sociabilidade, Políticas Públicas, Economia, História e Psicologia.

No âmbito da sociabilidade inseriram-se discussões relacionadas a: cidadania; cotidiano e sociedade; sociedade, educação e meio ambiente; educação e moral; violência; Estado, sociedade e educação; exclusão social; memória; representação social; Sociologia e educação; movimentos sociais e educação.

Nesse âmbito, em cidadania discutiram-se, por exemplo: *condições em que se reproduz a cidadania no Brasil; conceito de democracia e polêmicas em torno do entendimento do que sejam direitos humanos; educação para a cidadania;* em cotidiano e sociedade o enfoque dirigiu-se à *produção histórico-social da noção de cotidiano;* em educação e moral, o *juízo moral na criança e a complexificação das formas de sociabilidade colocadas por novas éticas do estar-junto;* a violência social foi analisada do ponto de vista de *suas representações na educação e na escola;* em Estado, sociedade e educação discutiram-se: *Estado e relações de poder, a crise do capital, a crise teórica, a crise ético-política e os diversos momentos da História da educação brasileira;* o conceito de exclusão social foi discutido mediante *análise de processos sociais geradores de exclusão e estratégias voltadas à sua superação;* memória abordou *memória popular e poder político;* representação social, *conceitos e imagens formadas nos grupos sociais e resistência a mudanças sociais;* sociologia e educação, conceitos de *Bourdieu, Bernstein, Wright Mills, Aaron V. Cicourel e Howard S. Becker* entre outros; e movimentos sociais, *formas de expressão das lutas sociais a partir dos anos 80.*

Na categoria Políticas Públicas, o enfoque conceitual direcionou-se para a discussão das noções de Estado, sociedade e educação e das políticas públicas em Educação, enquanto na categoria Economia foram abordadas *dimensões ontológicas, econômico-filosóficas e educacionais de trabalho, bases históricas do pensamento econômico, concepções, métodos e instrumentos de análise econômica aplicados à educação;* a categoria de História priorizou discussões sobre História da Educação e a categoria de Psicologia, sobre afetividade, pensamento e linguagem, psicanálise e educação, epistemologia e psicologia genética, psicologia e educação.

No que se refere à Psicologia discutiram-se, questões relacionadas aos *encantamentos de teses psicológicas e psicanalíticas sobre a formação do sujeito, conceitos fundamentais da Psicanálise articulados a Educação como um processo de instalação de um sujeito, formações grupais e produção da subjetividade nas práticas da escolarização.*

Esses conceitos serão aprofundados na seqüência quando realize uma leitura mais aproximada das especificidades do debate que se instaurou no interior dos programas, em cada um dos triênios.

No eixo de Filosofia e Ciências (3), detectei o seguinte quadro conceitual:

Eixo	Categoria 1	Categoria 2
3. Filosofia e Ciências	Filosofia	Filosofia e educação
		Foucault
		Habermas
		Modernidade e pós-modernidade
		Filosofia da ciência
	Ciências	Ciências sociais e educação
		Epistemologia da ciência e educação

Quadro 7 – Categorias que compõem o eixo Filosofia e Ciências nas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2003.

Filosofia e Ciências constituíram categorias centrais no processo de discussão desse eixo. Em Filosofia foram agrupados conceitos relacionados a: Filosofia e educação, Foucault, Habermas, Modernidade e pós-modernidade, Filosofia da ciência. Em Ciências, conceitos relacionados às Ciências sociais e educação e Epistemologia da ciência e educação.

Filosofia e educação estudou o *panorama epistêmico contemporâneo que resulta das composições e dos embates teóricos, conceituais e de método nos quais a educação está envolvida*, assim como, *as principais contribuições filosóficas presentes na ‘teoria crítica’ da Escola de Frankfurt para a compreensão da problemática educacional da atualidade*; Foucault foi estudado na perspectiva *foucaultiana da governamentalidade, das múltiplas produções sobre identidade e subjetividade*; em Habermas procurou-se discutir a *teoria do agir comunicativo, cujo projeto teórico centra-se em torno da razão e da crise da modernidade, valendo-se de uma análise reconstrutiva do conteúdo de nossas práticas*; os conceitos de modernidade/pós-modernidade foram discutidos a partir dos *paradoxos da ordem social moderna tentando compreender como se comporta a redistribuição da vida coletiva numa realidade percebida como complexidade fluida e topografia imprevisível e incerta*; em Filosofia da Ciência estudou-se, por exemplo, a *retrospectiva da tradição analítico-positivista, que tem em Frege, Russell e Wittgenstein seus precursores*.

Na categoria de Ciências, mais especificamente nos conceitos de Ciências Sociais e educação, alguns dos conteúdos enfatizados nas ementas foram: *da doxa à episteme, invenção da Ciência, Cientificismo e Modernidade*, além de textos básicos e históricos, *de Kuhn e de Feyerabend buscando encontrar respostas para interrogações sobre a Ciência e as Ciências*. Em Epistemologia da ciência e educação, entre os temas estudados, destacaram-se *abordagens histórico-epistemológicas e problemas do ensino de ciências relacionados à concepção de ciência*.

No que se refere ao eixo Educação, Ensino e Formação (Quadro 8) os estudos concentraram-se nas seguintes categorias:

Eixo	Categoria 1	Categoria 2
4. Educação, Ensino e Formação	Modalidades	Educação de adultos
		Educação especial/inclusiva
		Educação gerontológica
		Educação popular
	Níveis	Educação infantil
		Ensino superior
	Áreas de Ensino	Educação ambiental
		Educação e saúde
		Educação matemática
		Educação musical
		Ensino de ciências
		Ensino de língua estrangeira
	Formação de professores	Estágio supervisionado graduação
		Formação de professores
	Gestão	Avaliação educacional
		Estatísticas educacionais
		Gestão escolar
	Teoria e Prática Educacional	Pensamento educacional
		Didática
		Ensino e constituição do campo educacional no Brasil

Quadro 8 – Categorias que compõem o eixo Educação, Ensino e Formação nas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2003.

Esse eixo agrupou categorias direcionadas para o estudo das modalidades e dos níveis de educação – adultos, especial/inclusiva, gerontológica, popular, infantil e superior –, assim como das áreas de ensino: ambiental, saúde, matemática, musical, ciências, língua estrangeira e biologia. A formação de professores, bem presente nas propostas de vários programas, contemplou também as disciplinas de estágio supervisionado de graduação.

Na categoria de Gestão estudaram-se temas relacionados à avaliação, às estatísticas educacionais e à gestão escolar. Na Teoria e prática educacional incluíram-se os conceitos relacionados à didática, às tendências do pensamento educacional e ao ensino e constituição do campo educacional no Brasil.

No nível do ensino superior discutiram-se, principalmente, *pedagogia universitária, políticas públicas de educação superior, ciência e tecnologia, processos de avaliação, emancipação e regulação do ensino superior*. A educação infantil estudou *a infância, as pedagogias e a organização das instituições de educação infantil* e buscou *uma reflexão*

sobre o papel do lúdico ('imaginação em ação') e das linguagens expressivas ('pensamento simbólico-material') na educação da infância.

Na modalidade de educação especial/inclusiva, com oferta bem expressiva em alguns programas, priorizaram-se discussões a respeito dos processos de inclusão dos portadores de necessidades especiais e da *construção social da deficiência, estigma e marginalização*. A educação de adultos, ofertada somente na USP, em 1999, propôs uma *revisão histórica das principais ações e concepções no campo da educação de adultos no Brasil*.

A Educação Popular teve como propósito *construir alternativas de emancipação social através das diferentes formas de mobilizar a sociedade civil no cultivo da cidadania*; e a educação gerontológica, debater *aspectos econômicos, políticos e sociais do envelhecimento; a exclusão social do idoso; o idoso na legislação brasileira (Política Nacional do Idoso e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)*.

O ensino de ciências foi uma das áreas com mais disciplinas ofertadas, notadamente na USP, e a educação ambiental, na USP e na PUC-Rio. Na primeira trabalhou-se, por exemplo, com a idéia da *(re) construção do conhecimento, antropologia e construtivismo social, visão antropológica do ensino de ciências*. A educação ambiental discutiu: *meio ambiente, conceito científico, representação social*. O ensino de Biologia estudou os *fundamentos do darwinismo e as teorias da hereditariedade*; o ensino da matemática, os *conceitos de construção do conhecimento numérico, numeralização, alfabetização matemática*; e a educação musical, *construção do conhecimento musical, signo e semântica musical*. Por último, o ensino da língua estrangeira discutiu *estudos psicolinguísticos e lingüísticos*.

No que se refere à formação de professores, a ênfase recaiu sobre os processos de *identidade e socialização profissional, profissionalização docente e suas implicações no saber docente*. A gestão estudou *estatística e legislação educacional brasileira*, além de *avaliação de aprendizagem, de instituições escolares, de políticas educacionais*.

Pesquisa, o último eixo – considerado determinante no processo de formação do pesquisador –, aprofundou questões de teoria e método e delimitou temáticas para investigação em Educação. . O Quadro 9 apresenta as categorias que abrangeram os estudos nesse âmbito:

Eixo	Categoria 1	Categoria 2
5. Pesquisa	Teoria e método	Dissertação/Tese
		Escrita acadêmica
		Memória e pesquisa
		Pesquisa - abordagens teórico-metodológicas
	Temáticas em Educação	Atividades programadas
		Dissertação/Tese
		Pesquisa em educação

Quadro 9 – Categorias que compõem o eixo Pesquisa nas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2003.

Como se observa, as disciplinas direcionadas para a pesquisa dividiram-se em duas categorias centrais: aquelas cujos conteúdos indicavam o estudo de teorias e métodos de investigação e as que direcionaram o aluno para as atividades de pesquisa nas linhas às quais se vinculavam.

Na categoria de Teoria e Método inseriram-se disciplinas relacionadas à: atividade de dissertação e tese, escrita acadêmica, memória e pesquisa e abordagens teórico-metodológicas. Alguns conceitos abordados nessas disciplinas podem ser identificados: *métodos quantitativos de pesquisa em ciências sociais, paradigmas da pesquisa educacional, marcos teóricos e metodológicos das pesquisas, estatuto epistemológico do conhecimento sobre educação, trânsitos paradigmáticos contemporâneos, metodologias de acercamento da realidade, compreensão do real, paradigma qualitativo de pesquisa.*

Na categoria de Temáticas em educação, por sua vez, desenvolveram-se atividades programadas, atividades de dissertação e tese e pesquisa em educação. Nesse âmbito o aluno envolveu-se no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos de pesquisa relacionados aos seus trabalhos de dissertação e tese e a outros projetos em andamento nas linhas de pesquisa.

De modo geral, os conceitos destacados apenas ilustram cada um dos eixos de organização curricular dos programas de pós-graduação em Educação avaliados. Isto é, oferecem indicações, pistas, roteiros dos direcionamentos que conformam a formação dos pesquisadores em Educação, nos programas estudados. E, por serem apenas indicativos, nos remeteram a novas indagações: qual o movimento que assumem no interior dos programas? Qual a relevância a eles atribuída? Que vertentes ou referenciais teóricos sustentam as discussões desses conceitos?

3.2 O arcabouço conceitual que constitui o eixo: Cultura, Linguagem e Tecnologia

A relevância atribuída ao eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia, na organização curricular dos Programas objeto de estudo, pode ser observada por meio da análise dos conceitos e temas estudados nos dois triênios, assim como da carga horária a ele destinada. Os Quadros 10 e 11 evidenciam os Programas que mais se vincularam ao estudo das categorias que compõem esse eixo, os conceitos que foram incluídos, suprimidos e se mantiveram nos triênios e a carga horária atribuída a cada um deles no período.

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				1998	1999	2000
Cultura, Linguagem e Tecnologia	PUC-Rio	Antropologia	Antropologia e educação	45	45	45
		Cultura	Multiculturalismo	-	-	45
			Infância e cultura	-	-	45
	Linguagem	Linguagem e educação	-	45	-	
	PUC/SP	Cultura	Estudos culturais	45	45	45
		Currículo	Currículo	-	45	45
	UFF	Linguagem	Alfabetização	75	75	75
			Discurso	-	-	75
			Linguagem e educação	75	-	-
	UFMG	Antropologia	Antropologia e educação	30	30	-
		Linguagem	Alfabetização	30	30	-
			Literatura e educação	30	30	-
			Tecnologias da informação e comunicação	30	30	-
	UFRGS	Antropologia	Identities e educação	-	-	60
		Cultura	Corpo	-	-	30
			Arte	30	30	-
			Gênero	-	30	-
			Subjetividade	45	30	30
			Estudos culturais	30	15	30
			Exclusão social	-	-	60
			Identidade	30	60	30
		Infância e cultura	-	-	30	
		Currículo	Currículo	30	30	30
Linguagem		Alfabetização	-	30	45	
		Análise de discurso	30	45	30	
		Escola e TV	60	60	45	
	Linguística	-	60	-		
	Leitura	60	15	30		
	Linguagem e Educação	-	-	60		
Tecnologias da Informação e Comunicação	30	30	15			

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				1998	1999	2000
Cultura, Linguagem e Tecnologia	USP	Antropologia	Antropologia e educação	120	120	120
			Cotidiano	120	120	120
			Imaginário	150	120	120
			Identidade	150	150	150
		Cultura	Arte	-	-	120
			Gênero	-	-	120
			Violência e imaginário	-	-	120
			Estudos culturais	-	-	120
			Identidade	-	-	120
			Memória	120	120	120
		Currículo	Currículo	120	120	120
		Linguagem	Alfabetização	120	120	120
			Análise do discurso	120	120	120
			Escola e TV	120	120	120
			Linguística		120	120
			Leitura	120	120	120
			Tecnologias da informação e comunicação	120	120	120

Quadro 10 – Categorias e respectivas cargas horárias que compõem o eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 1998-2000.

Podem-se distinguir basicamente dois grupos nesse eixo: o primeiro, no qual se destacaram os Programas da USP e UFRGS, que trabalharam com as quatro categorias centrais – Antropologia, Cultura, Currículo e Linguagem – e com uma diversidade de temas específicos, apesar de cada um dos programas dedicar-lhes diferentes cargas-horárias no triênio; e o segundo grupo, no qual se incluíram os Programas das PUCs – SP e Rio, UFF e UFMG, que no triênio trabalharam com apenas algumas das categorias e temáticas específicas e dedicaram menor carga horária a cada uma delas. A distinção entre esses grupos de certo modo ficou marcada na leitura panorâmica da distribuição espacial dos eixos (Figuras 1-4), nas quais evidenciou-se o investimento significativo dos Programas da USP e da UFRGS no eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, particularmente, investiu carga horária expressiva no decorrer do triênio, no estudo de questões da Antropologia, Currículo e Linguagem. Em Antropologia procurou aprofundar conceitos relacionados à Antropologia e educação, Cotidiano, Imaginário, Identidade. São exemplos do estudo dessas temáticas: *origens e características da etnografia [...]; propostas da 'Escola de Grenoble', Gilbert Durand com respeito às questões do homem e da cultura; articulação entre Cotidiano escolar e representações, aspectos teóricos no estudo da identidade, autonomia e identidade,*

o indivíduo, o grupo, as instituições (CAPES, USP, 1998-2000). Em Currículo estudaram-se, por exemplo, *a avaliação da problemática das diferenças raciais, étnicas, econômicas, sociais, entre outras, como desafios, limitações e motivações para o processo educativo. Elaboração das formas de fazer e pensar a prática pedagógica e o currículo, de modo a estabelecer uma pedagogia da formulação de problemas e a relação currículo e realidade* (CAPES, USP, 1998-2000).

No que se refere às discussões sobre Cultura – arte, gênero, violência, estudos culturais e identidade – a USP inseriu novas disciplinas apenas em 2000, último ano do primeiro triênio. Do mesmo modo, o Programa da UFRGS, no ano de 2000, passou a oferecer disciplinas que trataram das temáticas: corpo, infância e cultura, exclusão social.

O Programa da PUC-Rio aderiu ao eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia discutindo questões relacionadas à Antropologia e educação. A partir de 2000 incluiu o estudo de conceitos de cultura e linguagem, ou mais especificamente as temáticas: multiculturalismo, infância e cultura, linguagem e educação, cada qual com carga horária de 45 horas-aula. A UFMG, por sua vez, se retirou desse eixo em 2000, após ter se dedicado, nos anos de 1998 e 1999, ao estudo de conceitos da Antropologia (Antropologia e educação) e Linguagem (Alfabetização, Literatura e Tecnologias da informação e comunicação).

É relevante destacar, ainda, a distinção do Programa da UFF, que no triênio ofereceu disciplinas direcionadas à discussão de Linguagem, mantendo unicamente a temática da alfabetização nos três anos com uma carga horária fixa de 75 horas-aula. Nessa temática discutiram-se prioritariamente: *Bases sócio-político-culturais da alfabetização, História da escrita e aspectos históricos do ensino da leitura e da produção escrita, problematização das diferentes concepções e métodos de alfabetização, a noção de letramento e a função sócio-política da escola* (CAPES, UFF, 1998-2000).

Chamou atenção nos Programas da USP e da UFRGS temáticas semelhantes relativas à categoria Linguagem. Guardadas as diferenças nas cargas-horárias, ambos ofereceram disciplinas que tratavam de: alfabetização, análise do discurso, escola e TV, lingüística, leitura, tecnologia da informação e comunicação.

Uma entrada mais verticalizada nas ementas permitiu definir, de modo mais acurado, semelhanças e diferenças nessas temáticas. No Programa da USP em alfabetização discutiram-se: *modelos teóricos do desenvolvimento infantil e a aprendizagem da leitura-*

escrita, psicomotricidade e alfabetização; Interação social na aquisição e desenvolvimento da linguagem (CAPES, USP, 1998-2000). No Programa da UFRGS, alfabetização foi discutida na perspectiva do *pensamento pós-crítico, processo de desconstrução, historicidade dos discursos: compreensão crítica dos estudos sobre alfabetismo, Rousseau e Foucault, construção sociogenética e psicogenética dos sistemas notacionais da escrita e do número*. Na USP evidenciou-se um direcionamento para a discussão da alfabetização numa abordagem psicogenética de desenvolvimento e aprendizagem; na UFRGS houve clara opção pela discussão do conceito na perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista.

A USP propôs o estudo da análise de discurso *em sala de aula, diálogo e processo do conhecimento, controle da fala durante a aula, entrelinhas do discurso, pressupostos epistemológicos do discurso pedagógico [...] suas vinculações com a prática docente, métodos sociolingüísticos, processos de construção do saber escolar em sala de aula* (CAPES, USP, 1998-2000). A UFRGS por sua vez discutiu: *análise de discurso francesa dando especial enfoque à questão da heterogeneidade manifestada na linguagem* (CAPES, UFRGS, 1998-1999), *teorias do discurso, meios de comunicação, sujeito, discurso e poder, Hermenêutica do Texto e da Existência, Hermenêutica da Tradição de Gadamer, traços discursivos, narrativa, análise crítica do discurso a partir de Fairclough e Van Dijk, Estudos Culturais, discurso pedagógico, linguagem e análise de conteúdo* (CAPES, UFRGS, 1998-2000). As evidências indicam que a perspectiva de discussão no Programa da UFRGS dirigiu-se, prioritariamente, para os aspectos discursivos da linguagem e à relação desta com o poder e com a ideologia. O Programa da USP direcionou seu enfoque para os processos sociolingüísticos, a semiótica do discurso científico, o espaço de sala de aula e a prática docente.

A categoria Escola e TV assumiu as mesmas características nos dois programas: ambos estavam interessados em estudar a linguagem da televisão, leituras da televisão por crianças, linguagem verbal e educação.

Em Lingüística, na USP (CAPES, USP, 1999-2000), os *percursos teóricos* – referenciados em Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan, Kolakowsky e outros – analisaram *a relação entre psiquismo e linguagem e as manifestações inconscientes que permeiam a aprendizagem e o ensino das linguagens*, numa abordagem mais psicanalítica. Na UFRGS discutiram-se *a passagem do signo para a função semiótica e metassemiótica, conceito de*

semiose, sentido e significação, modelos de Saussure, L. Hejlslev e A. J. Greima, (CAPES, UFRGS, 1999) em uma definição mais direcionada para a lingüística propriamente dita.

A Leitura, na USP, abordou *práticas educativas, professor como leitor, expressão criadora, sociedade midiática, da decodificação de signos à construção de significados, subjetividade na linguagem* (CAPES, USP, 1999-2000). A UFRGS enfatizou os *usos escolares da leitura, os significados de leitura e as leituras de imagens como base em teorias da arte* (CAPES, UFRGS, 1998-2000).

A Tecnologia da informação e comunicação na UFRGS resgatou, na perspectiva da psicologia genética de Piaget, *o papel da lógica operatória, a modelagem lógico-operatória de ambientes computacionais e os trabalhos de Pierre Lévy* (CAPES, UFRGS, 1998-2000). Na USP, as disciplinas direcionaram-se para discussões mais amplas que envolviam *tecnologias digitais da inteligência, ambientes virtuais para a concepção, aquisição e transmissão de informações, 'sociedade tecnológica', sociedade do conhecimento e comunidades virtuais colaborativas* (CAPES, USP, 1999-2000).

Pode-se continuar essa perspectiva de análise observando no Quadro 11 como se configurou o eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia no segundo triênio de avaliação.

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				2001	2002	2003
Cultura, Linguagem e Tecnologia	PUC-Rio	Antropologia	Antropologia e educação	45	45	45
		Cultura	Multiculturalismo	45	-	-
			Estudos culturais	-	-	45
			Infância e cultura	-	45	45
		Linguagem	Leitura	45	45	45
			Linguagem e educação	45	-	-
	UERJ	Cultura	Cotidiano	60	60	60
			Multiculturalismo	-	60	60
			Subjetividade	-	60	60
			Identidade	60	-	60
		Linguagem	Análise de discurso	60	60	60
	UNISINOS	Cultura	Corpo	-	15	-
			Multiculturalismo	45	90	15
			Estudos culturais	-	-	90
			Exclusão social	45	-	45
		Currículo	Currículo	30	45	45
		Linguagem	Alfabetização	15	15	-
			Leitura	-	-	15
	USP	Antropologia	Tecnologia da inform. e com.	-	-	45
			Antropologia e educação	120	120	120
Cotidiano			120	-	-	
Imaginário			120	120	120	
Identidade			150	150	150	

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				2001	2002	2003
Cultura, Linguagem e Tecnologia	USP	Cultura	Corpo	-	60	60
			Afetividade	-	120	120
			Arte	150	120	120
			Gênero	120	120	120
			Violência e imaginário	120	120	120
			Exclusão social	120	-	120
			Identidade	120	120	120
			Memória	120	120	120
		Currículo	Currículo	120	120	120
		Linguagem	Alfabetização	120	120	120
			Análise de discurso	120	120	120
			Escola e TV	-	-	120
			Linguística	120	120	120
			Leitura	120	120	120
			Linguagem e educação	-	-	120
			Literatura e educação	120	120	-
			Tecnologia da inform. e com.	120	120	120

Quadro 11 – Conceitos e respectivas cargas horárias que compõem eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 2001-2003.

Quais foram os movimentos de mudança observáveis entre um triênio e outro, especialmente no que se refere ao eixo em debate? Como se configuraram os Programas da USP e da PUC-Rio que se mantiveram com a nota 6 na avaliação? E os Programas da UNISINOS e da UERJ que ingressaram no grupo nesse triênio?

O que, de início, se observou nesse quadro foi a constância das categorias de Cultura e Linguagem nos quatro Programas estudados com algumas variações nas temáticas privilegiadas e na cargas horárias a elas destinadas. Percebe-se, todavia, que a constância não se manteve em relação ao número de horas e à oferta das temáticas, no decorrer do período, com exceção do Programa da USP.

Tanto a USP como a PUC-Rio promoveram pequenas mudanças nas suas estruturas curriculares em relação ao eixo estudado. Essa última, em 2001 incluiu, na categoria de Linguagem, o estudo da Leitura, ou mais especificamente da *Escrita, leitura, cultura e memória; leitura e revolução da mídia; leitura e cultura de massa, a partir do eixo da teoria crítica da cultura e da modernidade*. Em 2003, incluiu a temática de Estudos Culturais na categoria de Cultura, e manteve as demais, porém em anos alternados (CAPES, PUC-Rio, 2001-2003).

A USP manteve a carga horária e as categorias oferecidas no triênio anterior, porém, na categoria Linguagem incluiu a temática Linguagem e Educação discutindo: *escola, cinema, literatura, escrita e arte* e a temática Literatura propondo a *leitura do Imaginário nas obras*

da cultura e a leitura crítica de obra literária – mitocrítica de Monteiro Lobato (CAPES, USP, 2001-2003).

No que se refere à temática da alfabetização, observou-se nesse Programa uma alteração na abordagem do conceito. Se no triênio anterior a abordagem psicogenética de desenvolvimento e aprendizagem predominava, neste triênio houve maior investimento nos estudos da alfabetização na perspectiva histórico-cultural, de Luria e Vygotsky. Trabalhou-se, então, com a *Linguagem como fato histórico-cultural e evento interlocutivo, com concepções que vêm marcando a discussão a respeito da linguagem como objeto de estudo e como fato histórico cultural* [ênfatisando] *o trabalho de Vygotsky e os experimentos de Luria* (CAPES, USP, 2001-2003). A partir de 2002 o Programa suspendeu a discussão sobre Cotidiano e, nos anos de 2001 e 2002, a discussão sobre Escola e TV.

Os novos programas no triênio, UNISINOS e UERJ, apresentaram em comum as categorias de Cultura e Linguagem, mas discutiram temáticas diferenciadas entre si, com exceção do Multiculturalismo. Ambas propuseram o estudo de questões como: *poder, cultura letrada e a cultura tecnológica, identidade cultural, exclusão e inclusão social, educação e interculturalidade, processos identitários e diferenças culturais*. Em 2003, no Programa da UNISINOS observou-se uma redução significativa na carga horária dessa temática, de 90 para 15 horas-aula.

Na categoria Linguagem, a UERJ priorizou a Análise de discurso e a UNISINOS, a Alfabetização, a Leitura e a Tecnologia da informação e comunicação. Todas com carga horária pouco significativa e oferta assistemática.

Uma das categorias que pareceu mais consistente no Programa da UNISINOS foi a de Currículo, pois, além de oferecer inúmeras disciplinas, apresentou carga horária relevante e sistemática no triênio. Nessas disciplinas discutiram-se algumas questões como: *currículo e artefatos culturais, poética do currículo escolar, práticas de significação, circularidade de códigos, signos ou recursos retóricos, historicização e análise das teorias curriculares contemporâneas, produção, seleção, representação de saberes, relações de poder, problematização do currículo, conhecimento escolar, mediações pedagógicas* (CAPES, UNISINOS, 2001-2003).

Em face das temáticas e categorias privilegiadas pelos Programas nos triênios analisados, especificamente no que se refere ao eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia, há que se indagar: que ontologia permeia as teorias que têm na cultura e na linguagem seu referencial

e principal argumento epistemológico? Como se compreende pensamento e realidade, sujeito e sociedade na perspectiva dos estudos da linguagem, dos discursos e da cultura?

Essas questões sustentam-se no pressuposto ontológico de que os referenciais teórico-conceituais que orientam o pesquisador no seu processo de formação na pós-graduação, conseqüentemente, determinam, pelo menos em parte, as posições ideológicas e as premissas que norteiam sua leitura de mundo, ou de modo mais particular, sua leitura do fenômeno investigado.

3.3 O arcabouço conceitual que constitui o eixo: História e Sociabilidade Econômica e Política

No intuito de esclarecer a constituição desse arcabouço conceitual analisei o movimento interno das disciplinas cujos conteúdos vinculavam-se ao eixo História e Sociabilidade Econômica e Política. Examinei os conceitos que no decorrer dos triênios foram definindo as ênfases, prioridades, constâncias e inconstâncias desse eixo na organização curricular dos Programas.

Interessava-me avaliar a importância atribuída ao estudo de questões históricas, sociais e econômicas que configuram o fenômeno educacional e a formação do pesquisador. As características e a configuração desse eixo em cada um dos Programas, no primeiro triênio avaliado, podem ser observadas no Quadro 12.

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				1998	1999	2000
História e Sociabilidade Econômica e Política	PUC-Rio	História	História da educação	45	-	45
		Políticas públicas	Políticas públicas em educação	45	45	-
		Psicologia	Psicologia e educação	-	-	45
		Sociabilidade	Sociologia e educação	45	-	45
	PUC/SP	Economia	Trabalho	45	45	45
		História	História da educação	45	45	30
		Políticas públicas	Estado, sociedade e educação	45	-	-
			Políticas públicas em educação	-	45	-
		Psicologia	Psicologia e educação	-	45	45
		Sociabilidade	Estado, sociedade e educação	45	45	45
			Sociologia e educação	-	45	45
	UFF	Economia	Trabalho	75	75	75
			História	História da educação	75	75

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				1998	1999	2000
História e Sociabilidade Econômica e Política	UFF	Políticas Públicas	Estado, sociedade e educação	75	75	75
			Políticas públicas em educação	75	75	75
		Psicologia	Psicologia e educação	75	75	75
		Sociabilidade	Estado, sociedade e educação	120	120	120
			Memória	75	-	-
			Representação social	-	-	75
			Sociologia e educação	75	75	75
	UFMG	Economia	Trabalho	30	30	-
		História	História da educação	30	30	-
		Políticas Públicas	Políticas públicas em educação	60	45	-
		Sociabilidade	Sociologia e educação	30	30	-
			Movimentos Sociais e educação	30	30	-
	UFRGS	Economia	Trabalho	45	45	60
		História	História da educação	-	30	-
		Políticas Públicas	Estado, sociedade e educação	-	-	30
			Políticas públicas em educação	60	30	30
		Psicologia	Pensamento e linguagem	-	30	-
			Afetividade	-	30	-
			Epistemologia e psicologia genética	15	30	60
			Psicanálise e educação	45	45	30
			Psicologia e educação	-	60	30
		Sociabilidade	Cidadania	60	-	60
			Educação e moral	-	30	30
			Violência	-	30	30
			Estado, sociedade e educação	-	60	-
			Exclusão social	30	-	30
			Sociologia e educação	30	30	60
	Movimentos sociais e educação		30	-	30	
	USP	Economia	Trabalho	120	120	120
			Estado, sociedade e educação	-	120	120
		História	História da educação	120	120	120
			Estado, sociedade e educação	120	120	120
		Políticas Públicas	Políticas públicas em educação	120	120	120
			Epistemologia	120	120	120
		Psicologia	Psicanálise e educação	120	120	120
			Psicologia e educação	120	120	120
			Cidadania	-	-	120
		Sociabilidade	Sociedade, educação e meio ambiente	-	150	150
			Estado, sociedade e educação	120	-	-
			Sociologia e educação	-	60	60

Quadro 12 – Categorias e respectivas cargas horárias que compõem o eixo História e Sociabilidade Econômica e Política nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 1998-2000.

Observa-se no Quadro 8 que a maioria dos Programas, com exceção dos da PUC-Rio e da UFMG, ofereceram disciplinas que se inseriram nas cinco categorias desse eixo, ou seja:

Economia, História, Políticas Públicas, Psicologia e Sociabilidade. A PUC-Rio não propôs discussões sobre a categoria Economia e a UFMG, sobre a categoria Psicologia.

Evidenciam-se também nesse quadro as informações relativas à carga horária destinada ao estudo das temáticas (Categoria 2), bem como seus momentos de maior incidência no triênio. Verificou-se que nos Programas da USP e da UFF houve maior carga horária e também maior sistematicidade nos estudos ofertados em 1998 e que permaneceram ao longo do período. Chamo a atenção especialmente para as discussões relacionadas às temáticas: Trabalho, História da educação, Estado, sociedade e educação, Políticas públicas em educação e Psicologia e educação, que nos Programas citados mantêm constância e consistência na oferta. As temáticas relativas à Sociabilidade, por sua vez, apresentaram características diferenciadas: foram assistemáticas e pulverizadas quanto aos temas a que se dedicaram, com exceção da Sociologia e educação.

Ainda em relação à carga horária e à incidência da oferta, pode-se afirmar que a característica da inconstância esteve bem presente nos demais Programas. São representativas dessa característica as disciplinas que apresentaram carga horária relativamente pequena, assistemática na oferta e diversificação de temáticas, podendo-se exemplificar: movimentos sociais e educação (PUC/SP, UFMG, UFRGS), pensamento e linguagem, afetividade, violência, educação e moral (UFRGS), psicologia e educação (PUC-Rio), entre outros.

Uma análise mais detida das categorias de análise permitiu-me observar que História da educação, Políticas públicas em educação e Sociologia e educação – conceitos considerados clássicos na Educação –, apesar da carga horária intermitente, aparecem em todos os Programas. Discutiram-se nessas categorias alguns conceitos importantes. Em História da educação: *historiografia educacional, história cultural* (CAPES, PUC/SP, 1998-1999); *teorias da História* (CAPES, UFF, 1998-1999); *Movimentos sociais, Teoria da História, gênero, memória, narrativa histórica; mentalidades e educação* (CAPES, UFMG, 1998-1999); *memória histórica* (CAPES, USP, 2000). Em Políticas públicas em educação *planejamento e ensino fundamental no Brasil* (CAPES, USP, 1998-2000); *Estado-sociedade, financiamento e reformas da Educação Básica* (CAPES, UFRGS, 1999); *Estado, ensino fundamental e médio, ensino superior* (CAPES, UFMG, 1998-1999) foram os temas debatidos. Em Sociologia e educação: *sociedades urbano-industriais, instituições escolares e sua relação com o contexto sócio-econômico, interpretações sociológicas da escola* (CAPES, UFMG, 1998-1999); *Pierre Bourdieu, relações indivíduo/subjetividade e sociedade, escola e família* (CAPES, UFF, 1999-2000).

A categoria de Psicologia e educação, com exceção do Programa da UFMG, também foi trabalhada nos demais programas. Nesses, a ênfase dos estudos recaiu sobre *diferentes escolas teóricas da Psicologia, relação ensino-aprendizagem* (CAPES, PUC-Rio, 2000); *crítica à Psicologia cognitivista* (CAPES, PUC/SP, 2000); *concepções de aprendizagem (behaviorismo, Gestalt, Psicologia Genética ou Socio-história)* (CAPES, UFRGS, 1999-2000) *ontogênese da construção do conhecimento, ciência, escola e vida cotidiana* (CAPES, UFF, 1998-2000).

Considero necessário evidenciar, ainda, algumas temáticas discutidas na categoria Trabalho, pois, nos Programas que propuseram seu estudo, com exceção do Programa da UFMG, a oferta foi contínua nos três anos avaliados. Assim, em Trabalho discutiram-se: *capital e trabalho, transformações políticas, reestruturação produtiva, educação profissional*. (CAPES, PUC/SP, 1998-1999); *Trabalho: dimensões ontológicas, econômico-filosóficas e educacionais* (CAPES, UFF, 1998-2000); *modo de produção capitalista, processo de trabalho, trabalho produtivo e improdutivo, acumulação de capital* (CAPES, UFMG, 1998-1999); *concepções de trabalho e de conhecimento em Karl Marx, Antonio Gramsci e Jurgen Habermas* (CAPES, UFRGS, 1998-1999); *reconstrução histórica da relação entre educação e trabalho, projetos políticos de organização do trabalho e do ensino, ensino profissional, relações sociais capitalistas no Brasil* (CAPES, USP, 1998-2000).

Também os conceitos relacionados a Estado, Sociedade e Educação mereceram uma aproximação. O Quadro 8 revela sua presença tanto nas categorias que discutiram Economia, como Políticas Públicas e Sociabilidade, exceto nos Programas da PUC-Rio e UFMG. Nessa perspectiva foram discutidos os temas: *papel do Estado, sociedade capitalista, políticas educacionais* (CAPES, PUC/SP, 1998); *Sociedade civil e movimentos sociais, cidadanias e democracia* (CAPES, UFF, 1998-2000); *conjuntura política e econômica, papel do Estado, determinantes estruturais, políticas públicas* (CAPES, USP, 1998-2000).

A categoria de Sociabilidade apresentou ainda características que nos interessa destacar. Sua presença se revelou em todos os Programas, com intensidades relativas, como já se observou, porém com discussões pertinentes para a formação do pesquisador. As disciplinas direcionadas para essa temática propuseram a discussão de conceitos diversificados. Um dos únicos que manteve sistematicidade foi o de Sociologia e Educação que direcionou seus estudos para: *interpretação do debate teórico na Sociologia Contemporânea como subsídio à pesquisa e à crítica da Sociologia da Educação* (CAPES, PUC-Rio, 2000); *o funcionalismo, o estruturalismo, a dialética* (CAPES, UFF, 1998);

sociedades urbano-industriais, Instituições escolares e sua relação com o contexto sócio-econômico, interpretações sociológicas da escola (CAPES, UFMG, 1998-1999).

No âmbito da Psicologia, por sua vez, o estudo de conceitos vinculados à Psicanálise e à Epistemologia genética evidenciou-se, em todo o período do triênio, nos Programas da UFRGS e da USP. As discussões sobre esses conceitos direcionaram-se para: *conceitos-chave em Epistemologia genética e articulação entre eles: equilíbrio, organização e adaptação, assimilação e acomodação; estrutura e função; ação e coordenação das ações; advento da função semiótica (CAPES, UFRGS, 1998-2000); encantamentos de teses psicológicas e psicanalíticas sobre a formação do sujeito, retrospectiva histórica e crítica do projeto de escolarização da população brasileira (CAPES, USP, 1998-2000); relação inter-subjetiva, ética, valores morais, Lacan, Nietzsche, Kant e Freud (CAPES, UFRGS, 1998).*

O Quadro 13 permite analisar a pertinência e a constância dos conceitos trabalhados nesse triênio em sua conexão com o triênio 2001-2003.

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				2001	2002	2003
História e Sociabilidade Econômica e Política	PUC-Rio	História	História da educação	45	45	45
		Políticas públicas	Estado, sociedade e educação	45	45	-
		Psicologia	Pensamento e linguagem	-	-	45
			Psicologia e educação	45	45	-
		Sociabilidade	Cidadania	-	45	45
	Sociologia e educação		45	45	-	
	UERJ	Políticas públicas	Estado, sociedade e educação	-	60	60
			Políticas públicas em educação	60	60	60
		Psicologia	Psicanálise e educação	60	60	60
			Psicologia e educação	-	60	60
		Sociabilidade	Cidadania	60	60	60
			Cotidiano e sociedade	-	60	60
	Sociologia e educação		60	60	60	
	UNISINOS	Economia	Trabalho	-	45	45
		História	História da educação	15	15	-
		Políticas públicas	Estado, sociedade e educação	45	45	45
			Políticas públicas em educação	30	45	45
		Sociabilidade	Cidadania	-	30	30
			Educação e moral	45	-	-
			Exclusão social	30	30	45
	Sociologia e educação		-	15	30	
	USP	Economia	Trabalho	120	120	120
		História	História da educação	120	120	120
		Políticas públicas	Estado, sociedade e educação	120	120	120
Políticas públicas em educação			120	120	120	
Psicologia		Pensamento e linguagem	120	120	120	
		Epistemologia	120	120	120	
		Psicanálise e Educação	120	120	120	
	Psicologia e Educação	120	120	120		

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				2001	2002	2003
		Sociabilidade	Cidadania	120	120	120
			Sociedade, Educ. e Meio Ambiente	150	120	120
			Sociologia e Educação	120	120	120

Quadro 13 – Categorias e respectivas cargas horárias que compõem o eixo História e Sociabilidade Econômica e Política nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 2001-2003.

Iniciemos novamente pela análise dos Programas da PUC-Rio e da USP que mantiveram a nota seis em relação ao triênio anterior. Ambos ofereceram disciplinas direcionadas para as mesmas categorias previstas anteriormente, com acréscimos de alguns novos conceitos, como: Pensamento e linguagem, Estado, sociedade e educação, Cidadania, além da substituição de temáticas em algumas ementas.

Há outras características desses Programas que vale a pena destacar: o da USP, por exemplo, preservou a sistematicidade da oferta e o volume de carga horária entre 120 e 150 horas-aula. Tal fato pareceu assegurar equilíbrio e consistência ao eixo em questão, apesar da evidência de um número mais expressivo de disciplinas direcionadas para as categorias da Psicologia e da Sociabilidade em detrimento das categorias Economia, História e Políticas Públicas. A PUC-Rio, por sua vez, também preservou o mesmo número de horas-aula por disciplinas (45 h/a) e a assistematicidade da oferta em relação ao triênio anterior. A única categoria que mantém a oferta nos três anos é a de História ou, mais precisamente, de História da Educação.

Entre os novos conceitos introduzidos no Programa da PUC-Rio no triênio 2001-2003 destacaram-se Cidadania e Estado, Sociedade e educação, na categoria Sociabilidade; e Pensamento e linguagem, na categoria Psicologia. Esse último buscou discutir: *espaço social na estruturação do pensamento, diferentes linguagens, do símbolo ao signo* (CAPES, PUC-Rio, 2003). No que se refere ao conceito de Cidadania o estudo focou: *educação para a cidadania, avaliação crítica de perspectivas e questões na teoria social e política contemporâneas, abordagens heurísticas na teoria política: tradição republicana, liberal, tradição socialista e teoria política 'pós-moderna'*. (CAPES, PUC-Rio, 2003). Em Estado, sociedade e educação discutiram-se: *crise da social-democracia e do neoliberalismo, correntes políticas educacionais no cenário brasileiro, novas configurações na sociedade civil; Governos, agências internacionais e nacionais de diferentes matrizes político-ideológicas* (CAPES, PUC-Rio, 2001-2002).

Na USP, os conceitos de Pensamento e linguagem enfocaram *relações entre cultura e funcionamento psicológico, letramento e escolarização* (CAPES, USP, 2001-2003). O conceito de Estado, Sociedade e Educação, trabalhado no triênio anterior, foi retirado e inseridas outras disciplinas com discussões voltadas para a Sociologia e Educação, as quais focalizaram: *Bourdieu, determinações materiais e simbólica, dialética da produção, reprodução e renovação da ordem; juventude, classe social, etnia e gênero, exclusão, desvio e violência; Teoria dos campos culturais, Bourdieu, mudanças políticas e econômicas anos 30, 40 e 50; estruturação do campo universitário; transformações societárias em curso e na pós-modernidade, poder e resistência* (CAPES, USP, 2001-2003).

Considero relevante, todavia, observar outros aspectos em relação ao movimento de articulação e substituição dos conceitos ocorridos na USP entre um triênio e outro, especialmente se considerarmos a sistematicidade da oferta. Chama a atenção o modo como se configurou, por exemplo, a proposição dos conteúdos relacionados à categoria Trabalho.

No triênio 1998-2000, por exemplo, introduziu-se, em 1999, a disciplina *Economia Política da Educação* que discutiu o processo de trabalho e as mudanças no modo de produção capitalista a partir do *fenômeno da, assim chamada, globalização ou mundialização da economia* (CAPES, USP, 1999-2000). No triênio 2001-2003, por sua vez, nessa mesma disciplina houve a preocupação com o aprofundamento da discussão da categoria Trabalho para compreendê-lo numa perspectiva histórica. Foram objeto de estudo: *Trabalho humano "em geral" e processo de produção capitalista; teoria do valor-trabalho: valor de uso, valor de troca e valor; transformação do trabalho em capital: mais valia absoluta e mais valia relativa; trabalho abstrato; divisão do trabalho; o fetichismo da mercadoria: 'reificação das relações de produção' e 'personificação das coisas'; trabalho produtivo e trabalho improdutivo na escola; a escola considerada na esfera da produção não-material e da reprodução da força de trabalho; natureza do processo de produção pedagógico escolar* (CAPES, USP, 2001-2003).

No que se refere aos Programas da UERJ e da UNISINOS, pode-se afirmar que se aproximaram no trato de algumas questões relacionadas às Políticas públicas e Sociabilidade. Distanciaram-se, porém, no direcionamento do estudo de outros conceitos; a UNISINOS direcionou-se às temáticas relacionadas à Economia e à História e a UERJ, à Psicologia.

A UERJ, além das categorias Políticas Públicas e Sociabilidade, apresentou disciplinas que estudam, em Psicologia, os *processos educacionais, cognição humana e socio-*

interacionismo, professor mediador, construção de conhecimento e autonomia, criação e emancipação social e individual (CAPES, UERJ, 2002-2003).

Em Sociabilidade discutiu-se Cidadania a partir de conceitos históricos, como: *cidadão na democracia antiga; retraimento no social e a formação das almas; conhecimento, participação, revolução; liberdade dos modernos e novos direitos; crise da participação e do conhecimento nas utopias sociais; perspectivas da autonomia e neoliberalismo* (CAPES, UERJ, 2001-2003). A categoria de Cotidiano e Sociedade realizou uma análise *histórico-social da noção de cotidiano; da complexidade dos espaços-tempos cotidianos e redes de conhecimentos; dos Saberes cotidianos e relações sociais de poder* (CAPES, UERJ, 2002-2003). A categoria Sociologia e Educação, por sua vez, discutiu: *análise social como análise do momento presente; crítica e racionalidade científica; teoria: estrutura e funções; Sociologia: ideologia e ciências; conhecimento, emancipação e educação* (CAPES, UERJ, 2001-2003).

Em Economia, a UNISINOS propôs o estudo do trabalho e *suas relações com a Educação* e em História da educação, elementos da *cultura escolar, memórias, arquivo e identidade histórica*. Essa última com uma carga horária pouco significativa (15 h/a). Na categoria de Políticas públicas esse Programa discutiu conceitos de Estado, sociedade e educação e Políticas públicas em educação. Suas ementas propunham o debate de alguns conceitos, como: *História, Estado, Movimentos Sociais, Identidades e Cultura (s), políticas educativas do século XXI, realidade educacional brasileira, relações público/privado e gênero, legislação, planos e processos de negociação e contestação* (CAPES, UNISINOS, 2001-2003).

Em Sociabilidade, nesse mesmo Programa, estudaram-se conceitos variados – cidadania, educação e moral, exclusão social, sociologia e educação – todos com carga horária relativamente pequena, se comparadas com as dos demais Programas, e oferta esporádica, com exceção de exclusão social, cuja oferta se deu nos três anos de avaliação.

Em Exclusão social o Programa examinou, por exemplo, *processos sociais geradores de exclusão e estratégias voltadas à sua superação. Exame de 'pedagogias inclusivas', abordando tópicos selecionados (juventude e violência, trabalho infantil, exclusão e gênero, entre outros)* (CAPES, UNISINOS, 2001-2003).

As categorias e conceitos levantados até aqui nos permitiram observar o perfil ou os principais conceitos que configuraram o eixo História e sociabilidade econômica e política nos Programas de pós-graduação em Educação, sua consistência conceitual e sistematicidade nos períodos avaliados. Há outros aspectos ainda a aprofundar nesse debate. É preciso analisar mais detidamente as categorias que constituem o eixo Filosofia e Ciência e que, no conjunto, definem os ancoradouros teórico-metodológicos que norteiam a formação do pesquisador em Educação.

3.4 O arcabouço conceitual que constitui o eixo Filosofia e Ciências

Que conceitos foram privilegiados nas discussões sobre Filosofia e Ciências? Qual a consistência e sistematicidade que se buscou assegurar nos estudos desse eixo? Essas foram questões iniciais que orientaram a análise dos Quadros 14 e 15 que seguem.

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				1998	1999	2000
Filosofia e Ciências	PUC-Rio	Filosofia	Filosofia e educação	45	45	45
	PUC/SP	Filosofia	Filosofia e educação	45	45	45
	UFF	Ciências	Ciências Sociais e educação	75	75	75
			Epistemologia da ciência e educação	75	75	75
		Filosofia	Filosofia e educação	-	75	75
			Modernidade e pós-modernidade	-	75	-
	UFMG	Filosofia	Filosofia e educação	30	30	-
			Filosofia da ciência	-	-	60
	UFRGS	Ciências	Ciências sociais e educação	30	-	30
			Filosofia e educação	60	60	30
		Filosofia	Foucault	30	30	45
			Habermas	30	30	30
			Modernidade e pós-modernidade	30	30	30
	USP	Ciências	Ciências Sociais e educação	-	45	45
			Filosofia e Educação	120	120	120
Filosofia		Modernidade e Pós-modernidade	120	120	120	

Quadro 14 – Categorias e respectivas cargas horárias que compõem o eixo Filosofia e Ciências nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 1998-2000.

Os estudos sobre Filosofia e Ciências, como se observou na leitura panorâmica da distribuição espacial dos eixos, apresentaram menor presença e repercussão nos Programas avaliados. A análise prévia das ementas permitiu configurar os quadros em análise nesse item,

os quais evidenciaram no primeiro triênio a presença das categorias filosofia e/ou ciências em todos os Programas, porém em menor intensidade e incidência.

O Programa da PUC-Rio ofereceu poucas disciplinas voltadas para esse eixo, e as existentes vincularam-se apenas à discussão da categoria Filosofia. Nessas disciplinas discutiram-se: *Filosofia das 'Luzes' e o Liberalismo, Teoria do conhecimento em Locke e Kant* (CAPES, PUC-Rio, 1998-2000); *uns poucos pensadores dialéticos do século XX sobre os problemas dos valores éticos na formação dos indivíduos autônomos, empreendedores e competitivos da época contemporânea* (CAPES, PUC-Rio, 2000). Na PUC/SP esse fato ocorreu de maneira semelhante, porém o que se privilegiou foi a *análise das relações entre formação e educação proporcionada pela sociedade moderna, a partir da Teoria Crítica da Sociedade, elaborada pelos autores da Escola de Frankfurt; e também o panorama epistêmico contemporâneo que resulta das composições e dos embates teóricos, conceituais e de método nos quais a educação está envolvida* (CAPES: PUC/SP, 1998-2000).

No Programa da UFF as opções conceituais se ampliaram e observou-se a presença de conceitos relacionados à Filosofia e Ciências, com carga horária mais significativa (75 h/a). Em Filosofia interessou discutir a *modernidade, a pós-modernidade e a contemporaneidade em questão. As crises da verdade, do sujeito e da referência. Entre o já não é e o ainda não: a questão dos paradigmas. Estudo dos fundamentos filosóficos e políticos do Pensamento de A. Gramsci. Produção do Conhecimento, a construção do sujeito social versus indivíduo cognoscente. Relação da Educação com a Filosofia e as Ciências Sociais e Humanas* (CAPES, UFF, 1999-2000).

Em Ciências priorizou-se o debate sobre: *A crise teórica (crise da razão), a crise do capital (globalização excludente e neoliberalismo) e a crise ético-política (naturalização da exclusão) no debate da modernidade e da pós modernidade nas Ciências Sociais e Humanas* (CAPES, UFF, 1998-2000); em Ciências da Educação discutiram-se *as bases sócio-culturais do conhecimento científico. Dimensão histórico-crítica dos pressupostos epistemológicos. Ciência e ideologia. A relação sujeito-objeto na construção de conhecimento. Objetividade e neutralidade* (CAPES, UFF, 2000).

A UFMG, em Filosofia, aprofundou o estudo da *razão ocidental, relações entre Filosofia, Política e Educação, a pólis e o surgimento do Estado, ilustração e modernidade, ação educativa*. Em Filosofia da Ciência estudaram-se *representações e constituição do*

sujeito, processos de construção do conhecimento e teorias pedagógicas (CAPES, UFMG, 1998-2000).

Foucault, Habermas, Rousseau, Kant, Nietzsche, Fanon, Hegel, Freire, Morin, Heidegger e Gadamer são alguns dos pensadores que compuseram o quadro teórico de estudo das disciplinas de Filosofia da UFRGS. Em Foucault o estudo destacou a *teoria foucaultiana sobre o poder, o saber e o sujeito* (CAPES, UFRGS, 1999); *ontologias, poder-saber, discurso, sujeito, práticas, crítica* (CAPES, UFRGS, 1998); *teorias pós-críticas, governamentalidade, políticas de identidade e de subjetividade-verdade* (CAPES, UFRGS, 2000) entre outros. Em Habermas, *mundo da vida, significação e racionalidade; razão e crise da modernidade, natureza pragmático-comunicativa da razão, proferimentos lingüísticos e as pretensões de validade universais* (CAPES, UFRGS, 1998-2000).

O conceito de Modernidade e pós-modernidade foi discutido como: *fuga da lógica racionalista para afirmar a lógica afetiva da construção da inteligência a partir dos estudos de Francisco Varela, Pierre Lévy, Deleuze, Guattari, Prigogine, Stengers, Nietzsche, Foucault, Serres e Spinoza* (CAPES, UFRGS, 1998-2000); *paradoxos da ordem social moderna - o universal e o particular, o permanente e o provisório, a ordem e a desordem, o público e o privado* (CAPES, UFRGS, 1999-2000); *sentido e razão, desrazão e poder da razão, unidade e pluralidade da razão e seus problemas* (CAPES, UFRGS, 2000).

A USP propôs no seu Programa o estudo de conceitos relacionados a Ciências Sociais e educação, Filosofia e educação e Modernidade e pós-modernidade. O primeiro teve início em 1999, com carga horária de 45 h/a e os demais, em 1998 com continuidade nos anos subsequentes e carga horária de 120 h/a. Assim em Ciências Sociais procurou-se debater *teoria do conhecimento e historiografia, evolução do conhecimento científico e matemático* (CAPES, USP, 1999-2000). Em Filosofia e Educação, *'teoria crítica', Escola de Frankfurt, educação brasileira; ética, questões de ordem moral; fundamentos epistemológicos da produção do conhecimento, gênese e constituição histórica, modelos epistemológicos; pensamento filosófico, projeto educacional de Rousseau; Sócrates platônico, diálogos platônicos relativos à educação; teoria marxiana do valor, educação e escola.* (CAPES, USP, 1998-2000). Em Modernidade e Pós-modernidade, *transformações culturais dos projetos artísticos do modernismo de 22; transferência do debate moderno para o pós-moderno* (CAPES, USP, 1998-2000).

No triênio seguinte, como se observa no Quadro 15, alguma alteração se apresentou especialmente no Programa da USP que acrescentou novos conceitos ao debate.

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				2001	2002	2003
Filosofia e Ciências	PUC-Rio	Filosofia	Filosofia e educação	45	45	45
	UERJ	Filosofia	Filosofia e educação	60	60	60
			Modernidade e pós-Modernidade	-	60	60
	UNISINOS	Ciências	Ciências Sociais e educação	45	45	
			Epistemologia da ciência e educação	45	30	30
		Filosofia	Filosofia e educação	45	-	-
			Foucault	-	90	90
			Habermas	-	90	-
			Modernidade e pós-modernidade	90	90	-
	USP	Ciências	Ciências Sociais e educação	45	-	45
			Epistemologia da ciência e educação	-	-	150
		Filosofia	Filosofia e educação	120	120	120
			Modernidade e pós-modernidade	-	120	120
			Filosofia da ciência	120	120	120

Quadro 15 – Categorias e respectivas cargas horárias que compõem o eixo Filosofia e Ciências nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 2001-2003.

Epistemologia da Ciência e Educação foi um dos conceitos acrescentados aos estudos na categoria de Ciências, no Programa da USP, a partir de 2003. Propunha-se a *aprofundar o entendimento da ciência, seus produtos e processos através de abordagens histórico-epistemológicas. Localizar alguns problemas do ensino de ciências relacionados à concepção de ciência. Questionar a concepção ingênua da ciência e do ensino de ciência através de suas origens históricas e de sua estruturação teórico-conceitual [...]* (CAPES, USP, 2003).

Em Filosofia inseriram-se novos conceitos que buscavam realizar uma *Retrospectiva da tradição em filosofia da ciência mais importante no século XX, a analítico-positivista, que tem em Frege, Russell e Wittgenstein seus precursores, afirma-se nas décadas de 20 e 30 com os filósofos do Círculo de Viena e Popper, e no começo da década de 60 entra na fase chamada pós-positivista, com Kuhn, Toulmin, Feyerabend e outros. [...]* (CAPES, USP, 2001-2003), e conceitos que discutiam o *conhecimento como problema filosófico. Sua gênese e evolução histórica. [...]* e a *presença da filosofia e ciência nos discursos educacionais. O construtivismo como perspectiva metodológica [...]* (CAPES, USP, 2001-2003).

Outras discussões sobre Filosofia e Educação também foram propostas nesse triênio. Pode-se citar como exemplo a discussão da base filosófica de Dilthey e Dewey, no sentido de *buscar uma fundamentação empírica das ciências sociais. [...].Com base nesse 'biologismo', estes filósofos da vida elaboram uma concepção peculiar da realidade e da verdade. Rompem*

com o critério de verdade defendido pela metafísica clássica (CAPES, USP, 2002-2003). Noutra perspectiva, discutiram-se as virtudes em Platão; Aristóteles, Agostinho, Tomás de Aquino e Educação para as virtudes na atualidade (CAPES, USP, 2001-2003).

O estudo do pensamento filosófico, projeto educacional de Rousseau foi o único que se manteve no debate sobre Filosofia e Educação nos dois triênios. Os demais sofreram alterações nas ementas ou foram introduzidos como novas disciplinas.

Também o conceito de Modernidade e pós-modernidade foi alterado. Os conceitos anteriores foram substituídos pelo estudo do *Modernismo: conhecimento do Brasil Primitivismo e Nacionalismo. A construção da nacionalidade. Cultura e Política nos anos 50/60. Dos anos 70 à atualidade: Contracultura e vazio cultural. Crítica e razão comunicativa. Pós-modernidade e consumo* (CAPES, USP, 2002-2003).

O Programa da PUC-Rio manteve a mesma carga horária e categoria do triênio anterior, porém procedeu a substituições nos conceitos estudados. Em 2003, por exemplo, incluiu o debate sobre *o indivíduo autônomo, empreendedor, competitivo e contraditório em Erasmo, Thomas More, Montaigne, Diderot e Rousseau*, e sobre *os fundamentos da Educação, homem do Séc. XX expressão na Literatura e no cinema*. (CAPES, PUC-Rio, 2003).

No Programa da UERJ trabalhou-se com a categoria de Filosofia – Filosofia e Educação e Modernidade e pós-modernidade – com uma carga horária de 60 h/a. Na UNISINOS, por sua vez, estudaram-se em Ciências conceitos no âmbito das Ciências Sociais e Epistemologia da Ciência, e em Filosofia, conceitos de Filosofia e educação, Modernidade e pós-modernidade, além de pensadores como Foucault e Habermas, com cargas horárias diferenciadas.

Em Filosofia e Educação, observou-se que a UERJ destinou maior carga horária (60 h/a) e constância da oferta no decorrer do triênio. A UNISINOS ofereceu essa temática apenas em 2001, com carga horária de 45 h/a, nas quais discutiram-se alguns conceitos como: *clássicos da filosofia, dimensão prático-poiética da educação, prática de interrogação ativa e criadora e de deliberação democrática* (CAPES, UERJ, 2001-2003) e *hermenêutica e dialética. Hegel, Marx, Gadamer, Habermas e Paul Ricoeur, repercussão nas Ciências Humanas e na Educação* (CAPES, UNISINOS, 2003).

Observou-se, todavia, que o maior investimento da UNISINOS em Filosofia direcionou-se para os estudos de Foucault, Habermas e Boaventura Santos. Para as disciplinas que discutiram esses temas foram destinadas 90 h/a, porém, de modo assistemático – característica já analisada nas ofertas desse Programa nos demais eixos.

Em Foucault realizaram-se *estudos sobre as idéias e práticas metodológicas de Foucault, a partir da leitura e discussão de suas obras, bem como de produções de autores renomados que nele se fundamentam* (CAPES, UNISINOS, 2003). Estudou-se Habermas na perspectiva da *‘Teoria da ação comunicativa’ buscando esclarecer o seu alcance para a compreensão da sociedade industrial moderna e do papel da educação nesse contexto, visualizando essa temática do ponto de vista epistemológico, ético e político-cultural* (CAPES, UNISINOS, 2002).

Nos conceitos de modernidade e pós-modernidade aprofundaram-se os estudos sobre Boaventura Santos, *a partir da obra A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência, [...] fazendo relações com o contexto latino-americano, na perspectiva da compreensão das políticas globalizadas. [...] Discutir a novíssima retórica e o conhecimento pós-moderno e sua repercussão para a pesquisa educacional* (CAPES, UNISINOS, 2001-2002).

Na categoria de Ciências, o Programa propôs *‘revisitar’ dois textos básicos e históricos, um de Kuhn e outro de Feyerabend buscando encontrar respostas para um número muito grande de interrogações [...] sobre a Ciência e as Ciências, especialmente aquelas relacionadas com a contribuição das Ciências Humanas às Ciências Exatas* (CAPES, UNISINOS, 2001). Buscou-se, ainda, *conhecer melhor a Ciência em textos de Weber e Nietzsche* (CAPES, UNISINOS, 2002).

Finalmente, esse Programa abordou a epistemologia da Ciência e da Educação, a partir do estudo *dos paradigmas epistemológicos das diferentes Ciências Humanas e suas implicações para uma compreensão da Educação em sua dimensão teórico-prática. O exame dos paradigmas deverá possibilitar a produção de um conhecimento capaz de elucidar e orientar a prática pedagógica, base sobre a qual se configura a teorização* (CAPES, UNISINOS, 2001-2003).

Uma observação mais detida dos conceitos sobre os quais os Programas se debruçaram para o estudo em Filosofia e Ciências nos dois triênios analisados possibilitou levantar algumas sínteses importantes para o objetivo desse trabalho. Observaram-se, na maioria dos Programas, discussões sobre o panorama epistêmico contemporâneo e os embates teóricos sobre as inúmeras “crises”: a crise da razão e da modernidade; as crises da verdade, do sujeito e da referência; a crise do capital e a crise ético-política que se instaurou no debate modernidade e pós-modernidade e suas repercussões na ciência.

Importante, todavia, é compreender o pano de fundo, as concepções nas quais a análise desse debate se fundamentou e as explicações que buscaram para a compreensão desse

momento histórico. Discutiui-se a Ciência ou as Ciências recorrendo-se tanto à tradição da Filosofia e da Filosofia da Ciência como às idéias contemporâneas cujos pensadores, em número significativo, analisaram-na(s) desde a perspectiva pós-moderna, pós-estruturalista, pós-crítica. Mas quais foram os pensadores – sejam eles clássicos ou contemporâneos – eleitos para essa discussão?

Assim encontramos “revisitas” às idéias clássicas de Erasmo, Thomas More, Montaigne, Diderot e Rousseau, no debate sobre a noção de indivíduo autônomo, as de Locke e Kant quanto à Teoria do conhecimento na perspectiva da Filosofia das "Luzes" e as propostas de Dilthey e Dewey para compreensão da realidade e da verdade que rejeita qualquer base metafísica. Discutiui-se a questão do conhecimento como problema filosófico desde a tradição analítico-positivista – originalmente proposta por Frege, Russell e Wittgenstein – à fase chamada pós-positivista, com Kuhn, Toulmin, Feyerabend e outros.

Aprofundaram-se os estudos sobre a Teoria Crítica da Sociedade elaborada pelos autores da Escola de Frankfurt, a “Teoria da ação comunicativa” de Habermas e as Teorias Pós-Críticas com suas políticas de identidade e de subjetividade-verdade em Foucault, sem contar com o estudo da Ciência em textos de Weber e Nietzsche.

O que deve ser considerado aqui, no entanto, é algo que extrapola a mera catalogação dos pensadores mais citados ou estudados nos Programas, no eixo em questão. Importou nesse estudo buscar apreender a ontologia que orienta suas idéias, a lógica que perpassa suas concepções de ciência e suas explicações específicas sobre a natureza da realidade, natural e/ou social, os indicativos que revelam aproximação ou distanciamento entre suas propostas.

3.5 O arcabouço conceitual que constitui o eixo Educação, Ensino e Formação

As análises desse eixo recaíram sobre o conjunto de disciplinas e ementas que definem a especificidade dos estudos em Educação, a natureza e as modalidades da ação educativa e a formação daquele que desenvolve a ação educativa. Importou identificar nesse âmbito os principais conceitos e categorias que deram o tom, as nuances do debate sobre a Educação, o Ensino e a Formação dos professores nos Programas considerados pela CAPES como de padrão internacional, nos dois últimos triênios de avaliação continuada. Os dados que seguem (Quadro 16) trazem informações acerca do primeiro triênio avaliado (1998-2000).

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				1998	1999	2000
Educação, Ensino e Formação	PUC RJ	Áreas de ensino	Educação ambiental	-	-	45
		Formação de professores	Estágio supervisionado	-	15	45
			Formação de professores	-	45	45
		Gestão	Avaliação educacional	-	45	-
		Teoria e prática educacional	Didática	-	-	45
			Ensino e constituição do campo educacional	-	45	-
	Pensamento educacional		45	45	45	
	PUC/SP	Gestão	Estatísticas educacionais	45	-	-
			Gestão escolar	45	-	-
		Modalidades	Educação de adultos	-	45	-
		Teoria e prática educacional	Ensino e constituição do campo educacional	-	-	45
	Pensamento educacional		45	45	45	
	UFF	Áreas de ensino	Educação e saúde	75	75	75
		Gestão	Gestão escolar	75	75	75
	UFMG	Áreas de ensino	Ensino de ciências	30	30	30
			Gestão	Gestão escolar	30	30
		Níveis	Ensino superior	60	60	-
		Teoria e prática educacional	Pensamento educacional	30	30	60
Educação, Ensino e Formação	UFRGS	Áreas de ensino	Ensino de ciências	-	30	-
			Educação matemática	-	-	45
			Educação musical	30	30	45
		Formação de professores	Formação de professores	60	15	45
			Gestão	Avaliação educacional	-	30
		Modalidades	Educação especial/ inclusiva	60	60	45
			Educação popular	-	60	-
		Níveis	Educação infantil	60	-	30
			Ensino superior	30	30	30
		Teoria e prática educacional	Pensamento educacional	30	-	-
	USP	Áreas de ensino	Educação ambiental	120	120	120
			Educação matemática	120	120	120
			Ensino das ciências	45	45	45
			Ensino de línguas estrangeiras	120	30	30
			Ensino da biologia	-	30	30
		Formação de professores	Formação de professores	120	120	30
		Gestão	Avaliação educacional	-	120	120
			Gestão escolar	-	-	120
		Modalidades	Educação especial/ inclusiva	120	120	120
			Educação popular	120	120	120
Níveis	Educação infantil	120	120	120		
	Ensino superior	120	120	120		
Teoria e Prática Educacional	Didática	-	120	120		
	Ensino e constituição do campo educacional no Brasil	120	120	120		

Quadro 16 – Categorias e respectivas cargas horárias que compõem o eixo Educação, Ensino e Formação nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 1998-2000.

Observa-se no quadro 16 que somente a USP e a UFRGS contemplaram as seis categorias definidoras desse eixo. Distinguiram-se dos demais Programas não apenas por essa característica, mas também pela diversidade de temas que propuseram e, principalmente, pelas semelhanças que guardaram entre si no que se refere à maioria das temáticas ofertadas. Ambas aprofundaram conceitos nas modalidades de Educação Especial/Inclusiva e Popular, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Superior, nas áreas específicas de Ensino, especialmente em Educação Matemática e Ensino de Ciências, e nas categorias de Formação de Professores e Gestão.

O que os diferenciou de imediato, como observado nos demais eixos, foi a carga horária e a sistematicidade da oferta. A USP manteve o investimento expressivo de 120 h/a nos três anos do triênio, para a maioria das disciplinas disponibilizadas, e a UFRGS alternou tanto a carga horária – entre 60, 45 e 30 h/a –, como a oferta – entre um, dois e três anos.

A análise de alguns conceitos que compõem as ementas permitiu aprofundar o conhecimento sobre as especificidades e semelhanças desses Programas em relação a esse eixo. A UFRGS discutiu Educação Especial/Inclusiva direcionada para: *o estudo de linhas teóricas e propostas metodológicas que se ocupam do apoio às pessoas com dificuldades cognitivas* (CAPES, UFRGS, 1999-2000); *os processos de inovação da prática educativa* (CAPES, UFRGS, 1998-2000) e *a reflexão crítica da ação do professor - portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades integrados no sistema regular de ensino* (CAPES: UFRGS, 1998). Focalizou, ainda, as *concepções paradigmáticas que têm inspirado as diferentes construções teóricas na história da educação especial*. (CAPES, UFRGS, 1998-1999). Em síntese, evidenciou-se nesse Programa o estudo da Educação Especial com o enfoque bem marcado pelas discussões da prática educativa junto ao aluno com necessidades educativas especiais e concepções que permeiam a história dessa modalidade de Educação. Verificou-se que trabalhava ainda com a idéia da integração (e não da inclusão) desse aluno no sistema regular de ensino.

A USP, por sua vez, priorizou o estudo *de atividades cognitivas e metacognitivas, focalizando os processos normais e aqueles em que ocorrem déficits* (CAPES, USP, 1998-2000) e *a análise, em uma perspectiva histórica, das conseqüências das políticas e práticas educacionais brasileiras no itinerário escolar e social dos escolares, considerando, particularmente, os processos e mecanismos de inclusão e marginalização dos portadores de deficiência* (CAPES, USP, 1998-2000). Como se observa, o Programa da USP dedicou-se à análise da Educação Especial em uma perspectiva histórica e política, priorizando os processos de inclusão e marginalização das pessoas com necessidades especiais. Não

significa, todavia, que o Programa não se ateve (ativenesse) às discussões relacionadas à *especificidade da tarefa docente no cotidiano da escola atual, que inclua portadores de Necessidades Educacionais Especiais, e suas implicações na organização curricular e avaliação* (CAPES, USP, 1999-2000).

A educação popular obteve pouca expressão no Programa da UFRGS, que ofereceu disciplina somente em 1999, com a proposta de *aprofundar conhecimentos a respeito das relações entre culturas das classes populares e a escola pública*. O Programa da USP, numa abordagem mais abrangente, propôs, em todo o triênio, o estudo *dos diversos projetos políticos envolvidos nos programas de educação popular realizados no Brasil* (CAPES, USP, 1998-2000).

No que se refere à Educação Infantil, os Programas se diferenciaram quanto às perspectivas de discussão, isto é, enquanto a UFRGS discutiu a construção histórica do conceito de infância, a USP propôs a diferenciação entre as teorias que enfatizam o brinquedo e as que valorizam a brincadeira.

A UFRGS ofereceu disciplinas referentes à Educação Infantil apenas em 1998 e 2000. Enfatizou a *discussão sobre a infância, as pedagogias e a organização das instituições de educação infantil* (CAPES, UFRGS, 2000), bem como a *evolução histórica [...] da construção do conceito de infância e de atendimento à infância. 'Construção' que se expressa na legislação, nas políticas e nas pedagogias relativas à infância* (CAPES, UFRGS, 1998).

A USP estudou temáticas em Educação Infantil no decorrer do triênio, direcionando o debate principalmente para as questões que diferenciam *brinquedo e brincadeiras, respectivamente, como objeto e a ação de brincar* (CAPES, USP, 1998-2000). [...] *primeiras propostas sobre o tema: Rousseau, Comenius, Pestalozzi e Froebel; teorias que valorizam o Brinquedo: Froebel, Montessori, Decroly, Agazzi, Rousseau; teorias que enfatizam as Brincadeiras: Piaget, Bruner e Vygotsky; implicações Pedagógicas do uso de brinquedos e brincadeiras na pré-escola* (CAPES, USP, 1998-2000).

Nos estudos sobre educação superior, por último, a UFRGS toma como referência o contexto histórico-político no qual a universidade está inserida. Procura não só *analisar a relação universidade e sociedade, com ênfase na realidade brasileira* (CAPES, UFRGS, 1998-2000), como também a *organização do Ensino Superior Brasileiro nos anos de 1990: inserções político-legais e qualificativos. Produção e disseminação do conhecimento: produção do ensino, da pesquisa e serviços. A pedagogia universitária: questões e desafios* (CAPES, UFRGS, 1999-2000). A USP, no triênio em questão, priorizou a formação pedagógica de docentes para o ensino superior brasileiro. Analisou *diversos tipos de*

organização curricular no ensino de terceiro grau, considerando os princípios educacionais que refletem e suas implicações para a prática. Analisa processos de avaliação de ensino e suas relações com elementos do trabalho acadêmico (CAPES, USP, 1998-2000).

A UFMG também apresentou, nos anos de 1998 e 1999, discussões sobre o ensino superior direcionadas para o âmbito da didática e da prática educacional. Trouxe para o debate: *contribuições de doutrinas pedagógicas marcantes para o repensar da didática e da prática no contexto da aula universitária; pedagogia universitária: o ensino e suas relações [...]; planejamento e avaliação do ensino: projetos inovadores de práticas educativas nos diferentes campos do ensino superior* (CAPES, UFMG, 1998-1999).

Nas áreas de ensino, chamaram atenção as propostas de Ensino de Ciências desses Programas que, com intensidades variadas, procuraram trazer à baila discussões sobre a mudança conceitual do ensino das ciências, que transita entre modelos psicogenéticos, antropológicos e sociais. A USP, que ofereceu inúmeras disciplinas nessa área, examinou tanto as *propostas construtivistas para o ensino das Ciências, discutindo [...] bases teóricas dessas propostas* (CAPES, USP, 1999-2000), como realizou um histórico do ensino de ciências apontando algumas marcas da transição e o esgotamento deste modelo [...] *no sentido de incorporar a tessitura social dos bens culturais, dentro de uma perspectiva antropológica* (CAPES: USP, 1998-2000). Além disso, debruçou-se sobre as *discussões crítico-propositivas das linguagens usuais ou inovadoras da ciência e do ensino de ciências* (CAPES, USP, 1998-2000) e sobre o ensino e aprendizagem dos conceitos científicos [...] *desde a própria concepção curricular à maneira de estruturar o trabalho em aula para que as alunos (re)construam o seu conhecimento [...]* (CAPES, USP, 1999-2000).

A UFRGS dedicou carga horária pouco significativa aos estudos sobre o ensino de ciências. Ofertou disciplina em espanhol com carga horária de 30 h/a, no ano de 1999. Discutiu *la problemática del cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias naturales. El modelo "epistemológico" clásico sobre el cambio conceptual. La perspectiva psicogenética y los conocimientos previos en los conocimientos sociales. Las dificultades del estudio del cambio conceptual para los conocimientos sociales. Relaciones entre psicología, epistemología y didáctica* (CAPES, UFRGS, 1999).

Em Educação matemática, com oferta menos significativa nos dois Programas, a USP procurou percorrer *as diferentes interpretações que a resolução de problemas teve desde Polya até as teorias de metacognição e analisar a resolução de problemas frente às diversas teorias do conhecimento e da psicologia cognitiva* (CAPES, USP, 1998-2000); e a UFRGS

analisou os principais conceitos que definem hoje o conhecimento a respeito da construção numérica infantil [...] (CAPES, UFRGS, 2000).

A categoria de Formação de Professores esteve presente não apenas nos dois Programas até então discutidos. Juntou-se a eles, a partir de 1999, o Programa da PUC-Rio, com a oferta de carga horária de 45 h/a. Nesse âmbito, o que os aproximou foram, principalmente, as discussões sobre conceitos de profissão e identidade profissional, que se intensificaram no Brasil, especialmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 1996.

O Programa da UFRGS encaminhou uma reflexão sistemática sobre *a prática docente dos professores de Ensino Fundamental e sobre a produção dos saberes que constituem sua identidade e cultura. Paralelamente, destacou a trajetória de formação do professor - investigador e sua compreensão da docência como práxis* (CAPES, UFRGS, 1999); o da PUC-Rio analisou *temas ligados aos conceitos de profissão e identidade profissional no caso do magistério, ao processo de socialização profissional dos professores, à profissionalização docente e suas implicações e ao papel do saber docente* (CAPES, PUC-Rio, 2000).

O Programa da USP, por sua vez, analisou *as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características do conceito 'professor-reflexivo' no movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores surgido em diferentes países a partir dos anos 90, e a sua influência nos discursos de pesquisadores e políticos brasileiros. Procurou colocar as bases de uma análise crítica do movimento, identificando os limites e as possibilidades dessa perspectiva, a partir de novas contribuições teóricas e de dados de pesquisa empírica* (CAPES, USP, 2000).

A formação de professores na perspectiva das políticas educacionais foi debatida com mais intensidade nos Programas da USP e da UFRGS. *Tendo como eixo norteador o movimento mundial de reforma educacional, esse último procurou analisar criticamente as tendências atuais da política educacional do país, expressas nos documentos legais vigentes (nova LDB, Resoluções do CNE e decretos) e nas diferentes propostas de organização e implementação de currículos para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica* (CAPES, UFRGS, 2000). Esse Programa analisou, ainda, *as políticas do banco mundial sobre formação de professores, políticas da UNESCO sobre formação continuada de professores e a lei 9394/96 sobre formação de professores para o ensino fundamental e médio* (CAPES, UFRGS, 1998). A USP debateu *o recente movimento de valorização dos professores no contexto das políticas de democratização do ensino (e da sociedade) no Brasil e em diferentes países* (CAPES, USP, 1999-2000).

Avaliação educacional e gestão escolar também são temas recorrentes nos Programas mencionados até então e nos demais Programas estudados. A PUC/SP, por exemplo, trabalhou com a categoria de gestão, discutindo estatísticas educacionais e gestão escolar no ano de 1998. A UFF discutiu, no decorrer dos três anos, a *administração do trabalho na escola pública: controle, burocracia e poder. A democratização da gestão e a participação no cotidiano da escola. O público e o privado na gestão da escola e da escola pública* (CAPES, UFF, 1998-2000). A UFMG trabalhou administração, organização e [...] *avaliação e o desempenho dos sistemas de ensino; cultura e organização; gestão democrática, organização da escola e autonomia; mecanismos de ação coletiva no interior das instituições escolares* (CAPES, UFMG, 1998-1999).

Os Programas da UFRGS, da PUC-Rio e da USP trabalharam com a avaliação educacional nas seguintes perspectivas: o primeiro discutiu *os diferentes paradigmas presentes nas concepções e processos de avaliação institucional que estão sendo desenvolvidos nas universidades contemporâneas* (CAPES, UFRGS, 1999-2000); o segundo priorizou *a avaliação de Programas e Projetos Educacionais* (CAPES, PUC-Rio, 1999), porém não indicou desde que parâmetros procurou fazê-lo; e o último estudou a avaliação educacional nas suas diferentes dimensões: a avaliação da aprendizagem, a avaliação de instituições escolares e a avaliação de políticas educacionais. Na avaliação da aprendizagem analisou *os principais marcos interpretativos presentes na literatura, as práticas dominantes no contexto escolar e as perspectivas para sua re-significação*; na avaliação de instituições escolares discutiu *propósitos, abrangência e alternativas para sua realização*; e no âmbito da avaliação de políticas educacionais verificou *objetivos e modelos analíticos; propostas em execução no Brasil, direcionadas aos diversos níveis de ensino* (CAPES: USP, 1999-2000).

Por último, no conjunto de conceitos que definiram a categoria Teoria e prática educacional, conforme Quadro 12, observou-se que todos os Programas, com exceção ao da UFF, de um modo ou de outro, dedicaram-se aos estudos de questões relacionadas à Didática, ao ensino e constituição do campo educacional e ao pensamento educacional. Destacaram-se, especialmente, as temáticas propostas em Pensamento Educacional, pois permitiram analisar o conjunto de autores e/ou teorias educacionais que fundamentam a formação do pesquisador nesse eixo em debate.

Entre os Programas analisados evidenciaram-se as propostas dos Programas das PUC-Rio, PUC/SP, UFMG e UFRGS. O primeiro procurou *aprofundar a análise da problemática atual da educação no Brasil, situando as principais tendências do pensamento pedagógico e os debates mais significativos, em torno a um eixo de reflexão que é a temática da qualidade*

do ensino (CAPES, PUC-Rio, 1998-2000). A PUC/SP, por sua vez, examinou *expressões do pensamento educacional, inclusive no âmbito cultural. Privilegia – considerando as condições concretas de sua produção – as tendências que têm forte impacto: a) nas políticas educacionais; b) nas instituições de ensino; c) nas teorias/concepções educacionais; d) na formação de intelectuais da área* (CAPES, PUC/SP, 1998-2000). Esse mesmo Programa propôs, ainda, a *análise da produção de autores nacionais que, em diferentes momentos históricos procuraram estudar e/ou investigar a escola brasileira, sob diferentes perspectivas [...]* (CAPES, PUC/SP, 1998-2000).

A UFRGS com uma única disciplina de 30 h/a, no ano de 1998, discutiu *os fundamentos pedagógicos do pensamento de Rodolfo Kush e Paulo Freire e as possíveis aproximações entre suas teorias, desde a perspectiva cultural da práxis político-social* (CAPES, UFRGS, 1998). A UFMG trouxe para estudo as *tendências do pensamento educacional em determinados momentos históricos, tais como: educação e psicanálise; o pensamento de Vygotski, o pensamento de Rousseau* (CAPES, UFMG, 1998-2000).

Em síntese, o que se assumiu de modo mais declarado em relação às principais tendências do pensamento educacional norteadoras dos estudos em Educação são os fundamentos do pensamento de Vygotski, de Rousseau, da psicanálise, de Paulo Freire e de Rodolfo Kush. Nas demais proposições, o estudo das principais tendências do pensamento pedagógico e dos autores que procuraram estudar e/ou investigar a escola brasileira foram anunciados, porém não declarados.

A leitura minuciosa dos conceitos que configuraram o eixo Educação, Ensino e Formação nos Programas em estudo, no triênio 2001-2003, permitiu maior aproximação aos conteúdos que se mantiveram em relação ao triênio anterior, assim como os que foram substituídos, alterados e/ou ampliados, o que contribuiu para a elucidação do quadro conceitual que norteou a formação do pesquisador em Educação no que se refere ao eixo em debate.

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				2001	2002	2003
Educação, Ensino e Formação	PUC-Rio	Áreas de ensino	Educação ambiental	45	45	45
		Formação de professores	Estágio supervisionado	15	15	15
			Formação de professores	45	45	45
			Didática	-	45	45
		Teoria e prática educacional	Ensino e constituição do campo educacional	45	-	-
			Pensamento educacional	45	45	45
	UERJ	Modalidades	Educação especial/ Educação inclusiva	60	60	60

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				2001	2002	2003
	UNISINOS		Educação Gerontológica	-	60	60
		Formação de professores	Formação de professores	45	30	30
		Gestão	Gestão escolar	30	60	-
		Modalidades	Educação popular	-	-	90
		Níveis	Ensino superior	30	-	-
		Teoria e prática educacional	Ensino e constituição do campo educacional	90	-	-
			Pensamento educacional	45	30	30
	USP	Áreas de ensino	Educação ambiental	60	60	60
			Educação matemática	120	-	120
			Ensino da biologia	-	120	120
			Ensino de ciências	120	120	120
			Ensino de línguas estrangeiras	30	120	120
		Modalidades	Educação especial/ Educação inclusiva	60	60	60
		Formação de professores	Formação de professores	120	120	120
		Gestão	Avaliação educacional	120	120	120
			Gestão escolar	120	120	120
		Modalidades	Educação especial/ Educação inclusiva	120	120	120
			Educação popular	120	120	-
		Níveis	Educação infantil	120	120	120
			Ensino superior	120	120	120
		Teoria e prática educacional	Didática	120	120	120
Ensino e constituição do campo educacional	120		120	120		

Quadro 17 – Categorias e respectivas cargas horárias que compõem o eixo Educação, Ensino e Formação nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 2001-2003.

Entre um triênio e outro é possível considerar que os Programas da PUC-Rio e da USP promoveram pequenas alterações na matriz curricular em relação ao eixo Educação, Ensino e Formação. A PUC-Rio retirou a disciplina de avaliação educacional e consolidou a carga horária das disciplinas que discutem Educação ambiental, Formação de professores e Pensamento educacional. A USP manteve todas as categorias do triênio anterior e realizou pequenas alterações nas ementas de algumas disciplinas.

No que se refere à Educação ambiental, esse Programa propôs o estudo *da questão ambiental e educação ambiental; meio ambiente – conceito científico ou representação social? A educação ambiental e as utopias; a Política Nacional de Educação Ambiental. A construção do campo da educação ambiental* (CAPES, USP, 2001-2003). A PUC-Rio discutiu a educação ambiental na perspectiva da *evolução do pensamento humano em relação*

à natureza, os fundamentos teóricos e os fatos históricos que originaram a Educação Ambiental (CAPES, PUC-Rio 2001-2003).

Na categoria de Ensino de ciências, o Programa das USP inseriu novas disciplinas que estudaram: *Ciência e construtivismo social. Uma visão antropológica do ensino de ciências. A Teoria da visão de mundo. A pesquisa sobre a construção de conceitos. A evolução do conceito de ensino de Ciências e Matemática. A pesquisa em ensino* (CAPES, USP, 2001-2003).

Em Formação de Professores inseriram-se também novas temáticas, muito próximas, porém, do que se discutiu no triênio anterior, acrescentando alguns elementos relacionados à história de vida e autobiografias docentes. Discutiu-se: *a evolução da profissão docente: questões teóricas. As histórias de vida e seu papel na formação do professor. Histórias de vida, biografias e autobiografias - alguns relatos extraídos da literatura. A produção de autobiografias escolares.* (CAPES, USP, 2001-2003); [...] *as potencialidades de fontes como os impressos pedagógicos e os documentos autobiográficos* (CAPES, USP, 2002-2003); *profissionalismo acadêmico na docência do 3º Grau. Universidade brasileira no seu processo histórico. Sociedade do conhecimento. Os espaços atuais do conhecimento.* (CAPES, USP, 2001-2003). Na PUC-Rio foram analisados e discutidos temas ligados aos conceitos de *profissão e identidade profissional no caso do magistério, ao processo de socialização profissional dos professores, à profissionalização docente e suas implicações e ao papel do saber docente* (CAPES, PUC-Rio, 2001-2003).

No nível da Educação Infantil o Programa da USP acrescentou *uma reflexão sobre o papel do lúdico ("imaginação em ação") e das linguagens expressivas ("pensamento simbólico-material") na educação da infância. Parte de referenciais teóricos da Psicogenética (Wallon, Piaget, Vygotsky), da Arte (Cassirer, Bachelard, Ostrower) e da Educação (Almy, Dantas, Greene) para compreender a constituição da criança enquanto sujeito humano histórico-cultural* (CAPES, USP, 2001-2003).

Também no âmbito da Teoria e prática educacional esse programa incluiu o estudo das questões de ensino e os objetos da Didática. Tratou de [...] *algumas questões exemplares no âmbito da Didática: a) planejamento de ensino; b) disciplina; c) avaliação; Perspectivas para uma nova Didática: a) estudos etnográficos; b) estudos autobiográficos; c) estudos históricos. Um novo lugar para a didática na formação de professores* (CAPES, USP, 2001-2003). O Programa da PUC-Rio, por sua vez, estudou *a Didática na perspectiva crítica e as tendências pós-críticas, a relação entre Didática e Currículo, conhecimento escolar: entre o relativismo e o universalismo, a problemática da transposição didática, educação*

multi/intercultural e a didática, novas tecnologias da comunicação e da informação e a didática (PUC-Rio, 2002-2003).

Quanto aos dois outros Programas avaliados com nota seis no triênio – UERJ e UNISINOS – observaram-se investimentos nas modalidades de Educação especial e gerontológica (UERJ), assim como nas categorias de Formação de Professores, Gestão, Teoria e prática educacional e Nível de ensino superior (UNISINOS). O primeiro ofereceu carga horária sistemática de 60 h/a e o segundo diversificou a carga horária, assim como a sistematicidade.

A Educação especial obteve um lugar de destaque no Programa da UERJ. Observou-se tanto a ênfase nas discussões específicas relacionadas a determinadas áreas de deficiência, como nas discussões mais amplas sobre questões sociais que envolvem o fenômeno da deficiência.

Assim, nessa área estudaram-se *os modelos conceituais dos transtornos do comportamento; as teorias clássicas do desenvolvimento e o desenvolvimento atípico. Desenvolvimento precoce da linguagem em portadores de atraso/distúrbio no desenvolvimento (CAPES, UERJ, 2002-2003); [...] Comunicação alternativa. Utilização de sistemas computadorizados no atendimento ao portador de deficiência (CAPES, UERJ, 2001-2003).*

Trabalhou-se também com a *conceituação de necessidades especiais. Construção social da deficiência. Auto-conceito e formação de identidade em pessoas com necessidades especiais e demais grupos excluídos. Estigma e marginalização. Relacionamento intra e inter-grupal. Integração social e escolar (CAPES, UERJ, 2001-2003).*

Em Educação gerontológica a UERJ investiu na análise *dos aspectos econômicos, políticos e sociais do envelhecimento. A exclusão social do idoso. O idoso na legislação brasileira (Política Nacional do Idoso e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Envelhecimento, desenvolvimento e aprendizagem em idades avançadas. As necessidades educativas especiais dos idosos e as perspectivas intergeracionais (CAPES, UERJ, 2002-2003).*

A UNISINOS direcionou-se para a análise das tendências na formação de professores privilegiando, como os demais Programas, as discussões sobre profissionalização docente e os diferentes saberes que constituem este ofício. Estudou *a formação de professores a partir dos saberes produzidos pela própria prática do ofício destes profissionais (CAPES, UNISINOS, 2002); as principais correntes epistemológicas e autores que as caracterizam. Perspectivas da formação docente no quadro das políticas neoliberais. Perspectivas da profissionalização*

do professor: a questão do ofício e dos saberes. Análise das perspectivas para a docência à luz dos estudos de Stenhouse, Schön, Zeichner, Contreras e Freire. Saberes docentes e prática pedagógica (CAPES, UNISINOS, 2003).

Em Gestão Escolar esse Programa discutiu *escola como comunidade simbólica e sua identidade; tempos e espaços; base material e de gestão da instituição escolar* (CAPES, UNISINOS, 2001-2002). Na modalidade de Educação popular dedicou-se ao *estudo das propostas de Educação Popular que buscam construir alternativas de emancipação social através das diferentes formas de mobilizar a sociedade civil no cultivo da cidadania* (CAPES, UNISINOS, 2003).

No que se refere ao nível de Ensino superior, o Programa da UNISINOS procurou analisar os processos avaliativos implantados pelo MEC, *tentando verificar suas bases de sustentação, tanto numa perspectiva ampla posta no projeto social, quanto nas repercussões para a prática pedagógica, direcionando os currículos, a formação dos estudantes e o papel do professor* (CAPES, UNISINOS, 2001).

Finalmente nas questões relacionadas ao Pensamento educacional observou-se nesse Programa a preocupação com o estudo de *autores clássicos do pensamento educacional, fazendo uma aproximação histórica de suas concepções com a teoria e prática educacional atual* (CAPES, UNISINOS, 2001-2003); *localização da produção de Paulo Freire no contexto da educação brasileira, práticas pedagógicas e formação do educador em Paulo Freire*. (CAPES, UNISINOS, 2002-2003).

Em face das categorias e conceitos evidenciados nos quadros 16 e 17 pode-se considerar que o quadro conceitual que configurou o estudo da Educação, do Ensino e da Formação de Professores, nos Programas avaliados com nota 6 pela CAPES no período 1998-2003, focalizou (o quadro conceitual focalizou) suas discussões, de modo predominante, nos níveis específicos da prática pedagógica, das relações de ensino-aprendizagem e das especificidades da tarefa docente no cotidiano da escola atual. Por sua vez, as análises da educação nos níveis históricos e políticos ocorreram em volume bem menos expressivo, revelando, de maneira mais ou menos explícita, uma preocupação prioritária com o estudo das práticas e saberes docentes, privilegiando a diversidade de pedagogias – universitária, infantil, inclusiva, fundamental – em detrimento do estudo dos referenciais históricos e políticos que possibilitam a crítica ontológica e epistemológica dessas práticas.

3.6 O arcabouço conceitual que constitui o eixo Pesquisa

Anunciei anteriormente a configuração do quadro conceitual que definiu o eixo da pesquisa nos Programas avaliados. Nesse item, com base nos Quadros 18 e 19, procuro apresentar o movimento conceitual ocorrido no interior dos Programas e o modo como formaram seus quadros para o exercício da Pesquisa, no período 1998-2003. Pode-se identificar o repertório conceitual que subsidiou as práticas de pesquisa e a reflexão teórico-metodológica do pesquisador, assim como os movimentos empreendidos pelas disciplinas de orientação à pesquisa, no período avaliado, em face da tarefa de formar o pesquisador para atividade de produção e crítica do conhecimento e apreensão da realidade.

No primeiro triênio da avaliação continuada observou-se a seguinte composição dos conteúdos (Quadro 18), trabalhados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, PUC/SP, UFF, UFMG, UFRGS e USP.

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				1998	1999	2000
Pesquisa	PUC-Rio	Temáticas em educação	Atividades programadas	-	-	-
			Dissertação/Tese	-	-	-
			Pesquisa em educação	45	45	45
		Teoria e método	Dissertação/Tese	-	-	45
			Pesquisa: abordagens teórico-metodológicas	45	45	45
	PUC/SP	Temáticas em educação	Atividades programadas	45	-	-
			Dissertação/Tese	45	45	45
			Pesquisa em educação	45	45	45
		Teoria e método	Dissertação/Tese	45	45	45
			Pesquisa: abordagens teórico-metodológicas	45	45	-
	UFF	Temáticas em educação	Atividades programadas	75	75	75
			Pesquisa em educação	75	75	75
		Teoria e método	Pesquisa: abordagens teórico-metodológicas	75	75	75
	UFMG	Temáticas em educação	Atividades programadas	15	15	30
			Dissertação/Tese	15	15	-
			Pesquisa em educação	30	30	15
		Teoria e método	Pesquisa: abordagens teórico-metodológicas	45	30	30
	UFRGS	Temáticas em educação	Dissertação/Tese	30	30	60
			Pesquisa em educação	30	30	30
		Teoria e método	Dissertação/Tese	-	-	30
			Escrita acadêmica	60	-	30
Memória e pesquisa			-	30	-	
Pesquisa: abordagens teórico-metodológicas			30	30	30	

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				1998	1999	2000
	USP	Temáticas em educação	Pesquisa em educação	-	-	120
		Teoria e método	Escrita acadêmica	-	120	120
			Pesquisa: abordagens teórico-metodológicas	120	120	120

Quadro 18 – Categorias e respectivas cargas horárias que compõem o eixo Pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 1998-2000.

As disciplinas que previram atividades programadas e dissertação/tese visavam à discussão e ao acompanhamento das atividades dos doutorandos e mestrands relacionadas ao desenvolvimento de seus projetos de pesquisa. Dada sua natureza específica, não possibilitaram uma análise mais detida dos seus conteúdos. Desse modo, detive-me nas ementas e disciplinas que discutiram as seguintes categorias: Pesquisa em Educação e Pesquisa: abordagens teórico-metodológicas.

Como evidencia o Quadro 18, todos os Programas trabalharam com a categoria Teoria e Método em Educação, notadamente com as abordagens teórico-metodológicas em pesquisa, as quais mantiveram as mesmas cargas-horárias destinadas às demais disciplinas em cada um dos Programas. A PUC-Rio e PUC/SP ofereceram disciplinas com 45 h/a, a UFF manteve 75 h/a, a UFMG e UFRGS 30 h/a e a USP 120 h/a.

Os Programas da UFRGS e USP foram os que mais apresentaram disciplinas nessa categoria, no triênio. Ambas propuseram discussões, que no conjunto, a princípio, direcionaram-se para dois focos distintos: o primeiro mais afeto às questões de tecnicidade da pesquisa e o segundo, às discussões de natureza teórico-conceitual.

No primeiro conjunto situaram-se as disciplinas da UFRGS que tinham como objetivos, por exemplo, a *construção do objeto de pesquisa (problema, hipótese, teoria de referência, literatura relevante, questões orientadoras)*; [...] *metodologia piagetiana de pesquisa (a relação teoria e método; o método clínico); coleta de dados; apresentação dos dados para discussão; metodologia de análise; análise dos dados; apresentação e interpretação dos resultados; produção de ensaio/artigo*. (CAPES, UFRGS, 1998-2000); ou ainda as propostas cuja atividade tinham como foco a *construção do objeto de investigação científica*. [...] *a leitura de textos básicos sobre modos de construir o objeto, com a elaboração de exercícios, realização de debates e produção de textos [...]* (CAPES, UFRGS, 1998-2000).

Nesse mesmo grupo incluíram-se também as disciplinas que previram: *leitura e reflexão sobre métodos e técnicas de pesquisa em ciências sociais e sobre sua aplicabilidade*

para a educação com o objetivo de instrumentalizar os alunos do ponto de vista teórico e prático para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa (CAPES, UFRGS, 1998-1999); elaboração de instrumento de pesquisa, revisão de literatura, aplicação de instrumentos de pesquisa, análise e interpretação das informações (CAPES, UFRGS, 2000); trabalho de campo: observação e registro; descrição, análise e interpretação de dados qualitativos na pesquisa em educação. (CAPES, UFRGS, 1998); análises clássicas da narrativa: ação, acontecimento, enredo, desfecho, personagens, temporalidade, ponto-de-vista narrativo, Narrativas e identidades; As histórias do cotidiano, narrativas de diferentes gêneros (CAPES, UFRGS, 1999); [...] temática de educação comparada em suas diferentes dimensões (natureza, história, objetivos, tendências, métodos). [...] abordagem dialética dos estudos comparativos em educação, tomando como focos casos concretos de pesquisas educacionais que se realizam no âmbito dos sistemas educacionais dos países do Conesul. (CAPES, UFRGS, 1998).

No segundo grupo incluíram-se as disciplinas cujas ementas propuseram temáticas como: *a pesquisa, o fundamento científico e o coletivo científico: aproximações e distanciamentos entre a análise interna e os condicionantes sociais. O problema de pesquisa e seu estudo: a lógica interna da ciência e as condições sociais que a engendram. Noções sobre condições sociais do fazer científico: a perspectiva do 'ethos científico'; a visão de comunidade científica no contexto das revoluções da ciência; a perspectiva de 'campo científico' e disputa de intelectuais; a perspectiva das 'comunidades comunicacionais' e os consensos; a noção de 'sistema autoreferente'; a noção de redes de conhecimento. (CAPES, UFRGS, 1999).*

Também se situaram nesse segundo grupo as disciplinas que debateram(enfocavam) [...] *tendências teóricas na pesquisa: positivismo (Comte, Durkheim) pragmatismo (James); interacionismo simbólico (Mead-Blumer); fenomenologia (Husserl); fenomenologia social (Schütz); etnometodologia (Garfinkel); a dramaturgia social, a dialética (Marx, Lukács, Adorno); o estruturalismo (Lévy-Strauss); a hermenêutica (Gadamer); a teoria do agir comunicativo (Habermas); a teoria crítica (Horkheimer, Adorno, Jameson), a teoria autopoietica (Maturana e Varela); e o funcionalismo social, ou teoria sistêmica (Luhmann); Métodos e técnicas na pesquisa qualitativa e quantitativa (CAPES, UFRGS, 1999-2000); Origem e evolução da teoria crítica. Seus cultivadores. As mudanças da teoria crítica. Suas principais categorias. A crítica à teoria crítica. Suas possibilidades atuais na pesquisa e na educação. A modernidade e a pós-modernidade. (CAPES, UFRGS, 1998); [...] processos de*

constituição dos campos de interesse e pesquisa a partir das tessituras entre memórias existenciais e incursões teóricas (CAPES, UFRGS, 2000).

A USP apresentou um número menos significativo de disciplinas direcionadas para a instrumentalidade da pesquisa. Entre elas podem-se citar as que tinham como propósito: *elucidar os pressupostos do paradigma qualitativo de pesquisa; distinguir diferentes tipos de pesquisas "qualitativas"; analisar questões e problemas associados ao desenvolvimento da pesquisa que focaliza situações do cotidiano escolar; utilizar procedimentos de coleta e análise de dados qualitativos* (CAPES, USP, 1998-2000); [...] *procurar desenvolver um referencial teórico e recurso viável para uma análise mito-crítica do texto cultural e pedagógico* (CAPES, USP, 1998-2000). Essa última propôs uma *abordagem metodológica para análise do conteúdo imaginário de textos literários e pedagógicos diferentes das abordagens convencionais puramente científicas* (CAPES, USP, 1998-2000).

Em outra perspectiva encontramos no Programa da USP disciplinas que discutiram as questões de teoria e método, principalmente a partir da abordagem antropológica. Estudaram-se *as principais perspectivas teóricas e pesquisas relativas à cultura organizacional, de uma perspectiva antropológica, tendo como locus privilegiado de análise a instituição escolar* (CAPES, USP, 1998-2000); *a situação da pesquisa educacional com o objetivo de mostrar:* a) *A tradição epistemológica a que essa situação se vincula;* b) *Conseqüências dessa vinculação* (CAPES, USP, 1998-2000); *o método de História Oral, percebendo suas possibilidades na ampliação dos universos de pesquisa, avaliando criticamente os limites de seu uso e distinguindo as diversas aproximações teóricas* (CAPES, USP, 1998-2000).

O Programa da PUC-Rio, no triênio em questão, apresentou apenas uma disciplina, iniciada em 2000, na categoria Pesquisa: *abordagens teórico-metodológicas*. Essa desenvolveu *estudos teóricos e práticos sobre alternativas metodológicas para o trabalho de pesquisa* (CAPES, PUC-Rio, 2000) sem, no entanto, especificar a abordagem dos estudos a que se propunha. Do mesmo modo, o Programa da UFF ofereceu, nos três anos, uma disciplina denominada Pesquisa em Educação que estudou o *método científico: diferentes abordagens para o estudo dos fenômenos educacionais. Os vários paradigmas que vêm orientando a pesquisa em educação. A situação da pesquisa educacional no Brasil* (CAPES, UFF, 1998-2000).

A PUC/SP e a UFMG, a exemplo das demais, também ofereceram disciplinas direcionadas tanto para a discussão dos problemas metodológicos da pesquisa em educação, como para a instrumentalidade da pesquisa. Encontramos conteúdos que

propuseram(propunham) *discussões técnicas sobre fontes, documentos, arquivos, técnicas de pesquisa e fichamento e estratégias de leitura e interpretação do material empírico* (CAPES, PUC/SP, 1998-1999); *discussão dos marcos teóricos e metodológicos das pesquisas, numa área temática previamente determinada, em andamento entre os alunos do núcleo* (CAPES, PUC/SP, 1998-1999); [...] *processo da revisão do conhecimento já produzido em áreas da pesquisa educacional. Critérios de seleção bibliográfica e de organização do trabalho científico. Escrever e pesquisar; o relatório de pesquisa enquanto ato de pesquisa.* (CAPES, UFMG, 2000).

De outro modo, evidenciaram-se nesses Programas disciplinas que estudaram as *principais correntes, tendências e lacunas no campo da investigação em educação no país. Exame de várias modalidades de pesquisa, analisando projetos de pesquisa e suas opções metodológicas* (CAPES, PUC/SP, 1998); *fundamentos teóricos e epistemológicos da pesquisa em ciências sociais e educação; diferentes paradigmas na abordagem e análise da realidade social e educacional* [...] (CAPES: UFMG, 1998-2000).

No que se refere à categoria Temáticas em Educação observou-se que o Programa da UFRGS foi o que mais ofereceu disciplinas cujo propósito expressou a preocupação em oportunizar o debate sobre as questões de pesquisa, nesse caso, o debate sobre as pesquisas em andamento no Programa. Todavia, o volume de oferta parece não manter constância no triênio, não permitindo desse modo avaliar também a sistematicidade das pesquisas realizadas.

Desse modo, a UFRGS apresentou estudos sobre modos de pesquisa/investigação relacionados a temáticas, como: *Estudos teóricos sobre heterogeneidade e sua aplicação a análises discursivas das pesquisas em realização* (CAPES, UFRGS, 1999); *realidades escolares e educacionais para surdos* (CAPES, UFRGS, 1998); *trabalhos de pesquisa desenvolvidos sob a inspiração dos estudos culturais.[...] aspectos relativos à utilização das análises discursivas e da semiótica nessas investigações* (CAPES, UFRGS, 2000); *pesquisa no campo dos Estudos Culturais. Relações com outros campos de conhecimento e investigação: antropologia, etnografia, semiótica, análise do discurso e psicologia* (CAPES, UFRGS, 1999); *pesquisa na área dos processos de aprendizagem [...]. Relaciona questões do cotidiano pedagógico com tendências de diferentes paradigmas da ciência* (CAPES, UFRGS, 1998-1999); *questões de gênero, a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos*

(CAPES, UFRGS, 2000); *constituição do sentido na linguagem, mediante a articulação entre os conceitos de língua, sujeito, história e discurso, verificando os percursos metodológicos de análise em diferentes pesquisas* (CAPES, UFRGS, 1998); *pesquisa na área de artes* (CAPES, UFRGS, 1998-2000); *estudos e pesquisas, na área denominada 'Pós-curriculo', desde as teorias culturalistas, feministas, pós-colonialistas, pós-marxistas, psicanalíticas* (CAPES, UFRGS, 2000).

Os demais Programas ofereceram um número menor de disciplinas nessa categoria, porém com mais sistematicidade. Algumas de suas propostas de pesquisas buscaram desenvolver: *inventário dos temas, autores, aportes teóricos, recortes disciplinares mais recorrentes no campo educacional brasileiro nos últimos anos [...]* (CAPES, PUC/RJ, 1999-2000); *Escola como instituição social* (CAPES, PUC/SP, 1999-2000); *processo ensino-aprendizagem, saberes escolares e trabalho pedagógico* (CAPES, PUC/SP, 1998-1999); *temas específicos dentro do campo de pesquisas realizadas pelo corpo docente nas áreas de confluência de pesquisa* (CAPES, UFF, 1998-2000); *análise, compreensão e explicação da prática pedagógica, no contexto dos principais enfoques teóricos e pesquisas contemporâneas sobre o processo de aprendizagem, o processo de ensino e a formação de professores* (CAPES, UFMG, 1998-1999); *intercâmbio intelectual e intensificação da produção acadêmica dos estudantes de Pós-Graduação* (CAPES, UFMG, 2000); *discussão de pesquisas realizadas ou em andamento* (CAPES, UFMG, 1998-2000); *pesquisas realizadas na área de ensino de Ciências e Matemática* (CAPES, USP, 2000).

O quadro que se desenhou no triênio 1998-2000 não apresentou significativas diferenças em relação ao triênio que segue, como nos mostra o Quadro 19.

Eixo	Programa	Categoria 1	Categoria 2	Carga horária		
				2001	2002	2003
Pesquisa	PUC-Rio	Temáticas em educação	Atividades programadas	45	45	45
			Dissertação/Tese	-	-	-
			Pesquisa em educação	45	45	45
		Teoria e método	Dissertação/Tese	45	45	-
			Pesquisa: abordagens teórico-metodológicas	45	45	45
			Pesquisa em educação	60	30	30
	UERJ	Temáticas em educação	Pesquisa: abordagens teórico-metodológicas	60	60	60
		Teoria e método	Pesquisa em educação	60	30	30
	UNISINOS	Temáticas em educação	Dissertação/Tese	60	60	60
Pesquisa em educação			30	15	15	

		Teoria e método	Pesquisa: abordagens teórico-metodológicas	30	30	30
	USP	Temáticas em educação	Pesquisa em educação	120	120	120
		Teoria e método	Escrita acadêmica	120	-	-
			Pesquisa: abordagens teórico-metodológicas	120	120	120

Quadro 19 – Categorias e respectivas cargas horárias que compõem o eixo Pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no triênio 2001-2003.

De imediato podemos retomar os conceitos priorizados pelo Programa da PUC-Rio, uma vez que, no triênio anterior, esse programa ofereceu oportunidades pouco significativas de discussão sobre esse eixo. Observou-se que o referido Programa intensificou seus estudos nesse âmbito, no triênio 2001-2003.

Nas questões relacionadas às abordagens teórico-metodológicas, a PUC-Rio estudou a formação de conceitos de natureza teórico-prática voltados *para a discussão de questões teóricas e metodológicas envolvidas na construção e utilização de questionários pela pesquisa em Ciências Sociais* (CAPES, PUC-Rio, 2002); *as principais pesquisas quantitativas produzidas na área de educação, com ênfase: (a) nos contextos de origem, inflexão e ressurgimento, (b) nas orientações teóricas, (c) nas mudanças nos objetos de conhecimento e métodos de investigação, (d) nos principais resultados, (e) em suas implicações com a política educacional* (CAPES, PUC-Rio, 2003); *métodos em pesquisa quantitativa* (CAPES, PUC-Rio, 2002-2003); *estudos teóricos e práticos sobre alternativas metodológicas para o trabalho de pesquisa* (CAPES, PUC-Rio, 2001-2003). Tais temáticas evidenciaram a preocupação do Programa com a apropriação de estratégias e procedimentos de pesquisa.

No nível das discussões sobre teorias e métodos, o Programa propôs o estudo da *metodologia da pesquisa nas ciências sociais: diferentes abordagens para o estudo dos fenômenos educacionais, os vários paradigmas que vêm orientando a pesquisa em educação, a situação da pesquisa educacional no Brasil* (CAPES, PUC-Rio, 2001-2003); *pesquisa em educação com base no trabalho sociológico de Pierre Bourdieu* (CAPES, PUC-Rio, 2003).

O Programa da USP manteve algumas propostas de temáticas em estudo no triênio anterior – entre as quais destaco *o exame da atual situação da pesquisa educacional, tradição epistemológica* e o estudo do *método da história oral* (CAPES, USP, 1998-2003) – e acrescentou novos conceitos relacionados às Abordagens teórico-metodológicas em pesquisa.

Destacaram-se nessa categoria: o estudo da *etnografia, observação participante e pesquisa antropológica* (CAPES: USP, 2001-2003); *paradigmas de pesquisa em Ensino,*

Educação e Ciências Humanas: confronto entre a investigação nas Ciências Humanas e nas Ciências Físicas e Naturais; paradigmas e programas de pesquisa em Educação e Ensino. A perspectiva micro-problematizadora no estudo da Escola, do Ensino e da Didática: a pesquisa sobre o cotidiano escolar; [...]. Algumas questões teóricas sobre o cotidiano e as representações: conceituação de cotidiano, vida cotidiana e cotidianidade (CAPES, USP, 2002); vertentes teóricas que tratam dos processos de reflexão e realização de trabalhos acadêmicos (CAPES, USP, 2002-2003). Observou-se no exame dessas temáticas o investimento da USP no estudo dos novos paradigmas de ciência e da pesquisa, notadamente os relacionados à perspectiva micro-problematizadora e aos estudos do cotidiano.

Os Programas da UERJ e da UNISINOS propuseram a discussão dos seguintes conceitos: *diferentes tradições das Ciências Humanas e Sociais, com destaque para os métodos antropológico, histórico, psicológico, econômico, sociológico; suas definições, corpo de problemática e polêmica metodológicas que historicamente suscitaram, além da apresentação do patrimônio de técnicas de investigação assim constituído (CAPES, UERJ, 2001-2003). Pesquisa e formação do pesquisador; pesquisa de tipo etnográfico: questões e desafios (CAPES, UNISINOS, 2003). Problematização da realidade educacional a partir da experiência concreta do aluno [...]. Estudo crítico das questões teórico-metodológicas que subsidiem essa construção (CAPES, UNISINOS, 2001-2003); Estudos de metodologias de acercamento da realidade nos processos investigativos. Técnicas de natureza quantitativa e qualitativa de compreensão do real com vistas à reflexão e discussão de dados e informações sobre diferentes 'campos empíricos' (CAPES, UNISINOS, 2001-2003). Referenciais teórico-metodológicos para uso das fontes orais como base empírica; ênfase na técnica de História Oral. (CAPES, UNISINOS, 2002). Exame das possibilidades e limites da aplicação de métodos estatísticos na pesquisa em educação. Técnicas de tratamento de dados no âmbito da estatística descritiva e da estatística inferencial (CAPES, UNISINOS, 2003).*

O exame dos conceitos relacionados às questões de teoria e método nos Programas da UERJ e da UNISINOS indicou que o primeiro ofereceu um número menor de disciplinas, porém o conteúdo estudado remeteu a referenciais mais abrangentes para a compreensão das questões de teoria e método em pesquisa. A UNISINOS, por sua vez, ofereceu uma gama diversificada de disciplinas cujas temáticas pareceram pulverizadas.

Por último, mereceram ainda uma análise as pesquisas com temáticas em Educação propostas pelos Programas, com destaque para as pesquisas cujas temáticas mantiveram maior sistematicidade no decorrer do triênio.

A PUC-Rio procurou *desenvolver um inventário dos temas, autores, aportes teóricos, recortes disciplinares mais recorrentes no campo educacional brasileiro nos últimos anos* (CAPES, PUC-Rio, 2001-2003); *um mapeamento dos referenciais teóricos e metodológicos que norteiam o estudo das relações entre educação e comunicação na América Latina e no Brasil [...]* (CAPES, PUCRio, 2003).

O Programa da UERJ priorizou a *atividade desenvolvida no interior dos diferentes grupos de pesquisas [...]* visando estimular e construir prática das pesquisas associadas (CAPES, UERJ, 2001-2003); *Estudo de questões ligadas às temática educacionais, relativo aos interesses investigativos de um grupo de professores e alunos* (CAPES, UERJ, 2001-2003). A UNISINOS investigou projetos direcionados para as seguintes temáticas: *formatos avaliativos e concepção de docência* (CAPES, UNISINOS, 2002); *estudo da etnomatemática como campo investigativo* (CAPES, UNISINOS, 2001); *exclusões e privilegiamentos: um estudo sobre saberes da formação e da experiência em Educação de Jovens e Adultos* (CAPES, UNISINOS, 2002-2003); *produção de saberes em situação de vida e trabalho* (CAPES, UNISINOS, 2003); *relações entre Trabalho, Cultura e Educação Básica* (CAPES, UNISINOS, 2001).

A USP desenvolveu estudos sobre: *a pesquisa em educação no Brasil – balanço teórico; pesquisas em cultura, organização e educação: abordagens teóricas e conteúdos temáticos; métodos de investigação e análise da cultura e das formas simbólicas; experiências e heurísticas aplicadas às organizações educativas; discussão e análise coletiva de projetos de pesquisas; aspectos hermenêuticos e antropológicos da docência* (CAPES, USP, 2001); *balanço crítico das principais questões teóricas envolvidas na pesquisa sobre movimentos sociais e suas relações com o processo educativo, no âmbito dos estudos da sociologia da Educação* (CAPES, USP, 2003); *pesquisas realizadas na área de ensino de Ciências e Matemática* (CAPES, USP, 2001-2003).

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO

Uma análise que possibilitasse extrapolar o nível da constatação e abrir espaço para a crítica teórica sustentada foi o exercício a que me propus no presente capítulo. Busquei, mediante o diálogo disciplinado com a teoria e o aprofundamento da confrontação com a empiria – dessa vez com entradas em alguns dos autores e pressupostos adotados nas disciplinas –, discutir algumas questões fundantes (esta palavra não existe nem no Houaiss) para a ciência e a formação do pesquisador, notadamente no que se refere à compreensão das formas de pensamento e suas relações com os diferentes complexos da realidade.

Tendo à frente os propósitos do estudo e considerando os seus limites, detive-me na análise das disciplinas e bibliografias que, de modo mais direto, se dedicaram ao estudo dos fundamentos teóricos e metodológicos próprios da natureza e das práticas sociais da ciência e à reflexão dos problemas filosóficos da Ciência da Educação. Ou seja, priorizei a análise das disciplinas que compuseram o eixo de Filosofia e Ciência, por considerar que conhecimentos científicos e filosóficos são determinantes para a formação do pesquisador, tendo em vista que norteiam seu modo de compreender a relação do sujeito cognoscente com o mundo real e o conhecimento decorrente.

Sustentada nas contribuições de Bhaskar, Ahmad, Nanda e Luckács, que à luz do materialismo histórico assinalam a primazia da ontologia no processo de conhecimento da realidade, analisei a ressonância na educação das idéias que constituem a concepção de ciência proeminente nas últimas décadas.

Parti do pressuposto de que qualquer teoria do conhecimento está íntima e explicitamente vinculada a uma ontologia. Significa afirmar a efetiva conexão entre ontologia e ciência, ou seja, assumir que proposições ontológicas determinam a consciência dos cientistas e que nenhuma teoria⁵⁷ se sustenta em um vácuo ontológico (MEDEIROS, 2003). Compartilho da idéia de que toda e qualquer prática humana (inclusive a ciência) pressupõe uma imagem de mundo (ontologia) e que sua negação bloqueia quaisquer possibilidades de

⁵⁷ Teoria assume aqui o significado expresso por Ahmad (2002, p.43): “os fatos requerem explicação, e todas as explicações, até mesmo as más, pressupõem uma configuração de conceitos, que provisoriamente chamamos de ‘teoria’. Dito de outro modo, a teoria não é simplesmente uma relação desejável, mas necessária entre os fatos e suas explicações”.

conhecimento do real⁵⁸. Esse real, no entanto, não é somente composto por eventos e/ou por nossas experiências e impressões, mas também por “estruturas, forças, mecanismos e tendências subjacentes” (LAWSON, 1997, p. 6) que existem, mesmo que imperceptíveis à primeira vista, e influenciam ou facultam os eventos efetivos.

A análise detida dos conceitos que configuraram as ementas e a vinculação desses aos principais autores ou teóricos com os quais dialogaram – viabilizada pela identificação das bibliografias – permitiram-me levantar alguns princípios e tendências que operaram na configuração do eixo de Filosofia e Ciência e que, em interação com os demais, definiram os ancoradouros teóricos e metodológicos norteadores da formação do pesquisador em Educação nos Programas de nível internacional avaliados.

4.1 Principais correntes teóricas e autores que sustentam os estudos em Filosofia e Ciência

Quais os determinantes, ou as razões que levaram um Programa de Pós-Graduação, locus privilegiado da produção do conhecimento e da formação do pesquisador a realizar escolhas que reduziram as discussões do campo filosófico e da ciência, ao terceiro plano de prioridades nos seus estudos? E, nessa posição, quais os principais interlocutores eleitos para fazer a mediação teórica desse campo? De que modo suas idéias contribuíram para compreender a ciência, em particular a educação?

A presença pouco expressiva de disciplinas direcionadas ao aprofundamento de questões filosóficas nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados fez-nos pensar no movimento que parece hegemônico no pensamento epistêmico contemporâneo: o abandono ou a invalidação de teorias que busquem investigar e descobrir o sentido das coisas e sua lógica interna e a crença na extemporaneidade do estudo do pensamento filosófico. Observa-se como que uma fuga intencional às acusações de uso da ciência em prol da legitimação de concepções metafísicas, totalitárias e pouco práticas para pensar as especificidades do campo de investigação.

⁵⁸ A explícita preocupação com a ontologia, e por decorrência com uma determinada orientação realista, tem a intenção de defender a posição de que os métodos da ciência social podem, e a rigor devem, ser elaborados de modo a levar em conta os conhecimentos disponíveis sobre a natureza da realidade social.

Especificamente, no ambiente filosófico aludido, por questionar a racionalidade, a verdade, o conhecimento justificado, alimenta-se uma concepção de ciência e explicação científica baseada no instrumentalismo, para quem interessa a afirmação do caráter contextual, prático e contingente do conhecimento. De todo modo, para evitar generalizações que não se sustentam no confronto com a empiria, considere-se imprescindível o aprofundamento da análise, dirigindo a atenção para os autores e os pressupostos que sustentam suas teorias, destacando especialmente aqueles cujos conceitos mantêm uma regularidade nos estudos dos Programas.

Nos quadros 20 e 21 procurei organizar os principais conceitos de filosofia e ciência trabalhados pelos Programas, esses já apresentados no capítulo anterior, estabelecendo conexões com os principais autores estudados.

Programa	FILOSOFIA	
	Principais conceitos	Principais autores
PUC-Rio 1998-2003	Filosofia das "Luzes" e o Liberalismo, Teoria do conhecimento em Locke e Kant.	Não indica bibliografia
	Pensadores dialéticos do século XX, valores éticos na formação do indivíduo.	Não indica bibliografia
	Educação e filosofia política, liberalismo, socialismo, anarquismo, autoritarismo e totalitarismo.	HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. L. W.; ALMEIDA, G. A.; BENJAMIN, W.; SARTRE, J. P.; KOSIK, K.; GRAMSCI, A.
	Indivíduo autônomo, empreendedor, competitivo e contraditório em Erasmo, Thomas More, Montaigne, Diderot e Rousseau.	HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.; ALMEIDA, G. A.; BENJAMIN, W.; SARTRE, J. P.; KOSIK, K.; GRAMSCI, A.
PUC/SP 1998-2000	Panorama epistêmico contemporâneo e implicações nas investigações educacionais.	ADORNO, T. L. W.; GRAMSCI, A.; HORKHEIMER, M.; MARCUSE, H.;
	Teoria crítica, sociedade, escola de Frankfurt.	ADORNO, T. L. W.; COHN, G.; HORKHEIMER, M.
UFF 1998-2000	Fundamentos filosóficos e políticos do Pensamento de Gramsci, Cadernos do Cárcere.	GRAMSCI, A.
	Produção do Conhecimento, construção do sujeito social versus indivíduo cognoscente.	Não indica bibliografia
	A contemporaneidade em questão, as crises da verdade, do sujeito e da referência.	BAKHTIN, M.; BHABHA, H. K.; SANTOS, B. de S.; MORIN, E.; TODOROV, T.
UFMG 1998-2000	Razão ocidental, filosofia, política e educação, a polis e o surgimento do estado, ilustração e modernidade.	Não indica bibliografia
	Representações e constituição do sujeito, processos de construção do conhecimento.	BRUNER, J.; FORQUIN, J. C.; KHUN, T.; LIGHT, P.; OLSON, D. R.; TORRANCE, N.; PIAGET, J.; SANTOS, B. de S.; SALVADOR, C. C.; VYGOTSKY, L. S.
UFRGS 1998-2000	Saber pedagógico das origens judaico-cristã à crítica histórica da modernidade por Hegel.	HABERMAS, J.; HARTMANN, N.; HEGEL, G.W.F.; KANT, I.; RORTY, R.; ROUANET, S.P.
	Ética e justificação em Rousseau, Kant e Nietzsche, fundamento discursivo da conduta moral, ética na tradição clássica da educação.	Obras de ROUSSEAU, J.J.; KANT, I.; NIETZSCHE, F.W. e outros autores
	Fanon, Hegel e Freire, diferentes dialéticas.	Obras de FANON, F.; HEGEL, G.W.F.; FREIRE, P.
	Pensamento de Edgar Morin.	Não indica bibliografia

Programa	FILOSOFIA	
	Principais conceitos	Principais autores
UFRGS 1998-2000	Racionalidade cognitiva compreensivo-discursiva, dialética, hermenêutica reconstrutiva e desconstrutiva, práticas sociais e educativas.	DELEUZE, G. GUATTARI, F.; FEYERABEND, P.; FOUCAULT, M.; GADAMER, H.G.; HABERMAS, J.; HEIDEGGER, M.; HUSSERL, E.; PIAGET, J.; RICOEUR, P.; RORTY, R.; TOULMIN, S.; TOURAINE, A.
	Teoria hermenêutica, Heidegger e Gadamer, campo da educação.	APEL, K. O.; GADAMER, H.G.; HABERMAS, J.; HEIDEGGER, M.; LENK, H.; PALMER, R.; RICOEUR, P.; SCHAFFER, S.; STEIN, E.; VATTIMO, G.
	Foucault: poder, saber e sujeito; genealogia da normalidade e anormalidade; ética, liberalismo e neoliberalismo; linguagem, estudos em Rousseau e Foucault; ontologias, discurso, razão política, governamentalidade, subjetivação; teorias pós-críticas, políticas de identidade e de subjetividade.	FOUCAULT, M.; VEIGA-NETO, A.; KRIEGLER, B.; DONNELLY, M.; SILVA, T. T. da; GANE, M.; JOHNSON, T.; GUATTARI, F.; DELEUZE, G.; CALHOUN, C.; HALL, S.; VATTIMO, G.; BHABHA, H. K.; BAUDRILLARD, J.; RABINOW, P.; GIDDENS, A.; SANTOS, B de S.; TOURAINE, A.; EAGLETON, T.; ROUSSEAU, J. J.
	Habermas: crítica do Juízo de Kant, desenvolvimento moral, esfera pública, mundo da vida, razão e crise da modernidade, razão pragmático-comunicativa.	HABERMAS, J.; FREITAG, B.; HEIDEGGER, M.; KANT, I.; LEBRUN, G.; LYOTARD, J.; BARBIERI, A. D.; CAPRA, F.
	Crítica à racionalidade ocidental, Nietzsche, Adorno e Horkheimer.	ADORNO, T.; ALWAY, J.; FOUCAULT, M.; GUIDDENS, A.; HABERMAS, J.; WELSCH, W.; HORKHEIMER, M.; KANT, I.; LYOTARD, J. F.; NIETZSCHE, F.; RORTY, R.;
	Crítica a modernidade, reconstrução crítica da pós-modernidade.	GADAMER, H. G.; GIANNOTTI, J. A.; RORTY R.; LADRIÈRE, J.; LAKATOS, L. I.; LATOUR, B.; LYOTARD, J. F.; SANTOS, B; MATURANA, H. e VARELA, F.; SILVA, T. T. da; TOURAINE, A.
	Derrida, desconstrução da metafísica ocidental, significado transcendental, diferença.	DERRIDA, J.; CORAZZA, S.; CULLER, J.; EAGLETON, T.; GADAMER, H. G.; HABERMAS, J.
	Lógica afetiva da construção da inteligência a partir dos estudos de Francisco Varela, Pierre Lévy, Deleuze, Guattari, Prigogine, Stengers, Nietzsche, Foucault, Serres e Spinoza.	DELEUZE, G.; GUATTARI, F.; FOUCAULT, M.; LEVY, P.; MATURANA, H.; NIETZSCHE, F.; PRIGOGINE, I.; STENGERS, I.; SPINOZA, B.
	Paradoxos da ordem social moderna: o universal e o particular, o permanente e o provisório, a ordem e a desordem, o público e o privado.	BALANDIER, G.; FERRY, J.-M. et al.; MAFFESSOLI, M.; MATURANA, H.
	Sentido e razão, desrazão e poder da razão, unidade e pluralidade da razão e seus problemas.	ADORNO, T. L. W.; FOUCAULT, M.; GUIDDENS, A.; HABERMAS, J.; HEIDEGGER, M.; HORKHEIMER, M.; LYOTARD, J.-F.; RORTY, R.; SCHÄFER, A.; VATTIMO, G.; WELSCH, W.; WITTGENSTEIN, L.
Virada lingüística/filosófica, realismo e construcionismo, materialidades e cadeias de significação.	Não indica bibliografia	
USP 1998-2003	Escola de Frankfurt, ciência, técnica e tecnocracia. Indústria cultural. Estado contemporâneo e poder tecnocrático. Teoria crítica da sociedade. (1998-2003).	ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M.; AGUILERA, A.; BENJAMIN, W.; COHN, G.; COUTINHO, C. N.; DUARTE, R.; GIROUX, H.; HABERMAS, J.; JAMESON, F.; MARCUSE, H.
	Dilthey e Dewey, crítica da razão histórica, fundamentação empírica das ciências sociais ou do espírito, concepção da realidade e da verdade. (1998-2003).	DEWEY, J.; DILTHEY, W.; AMARAL, M. N.; DELEDALLE, G.; HOOK, S.; SUCUPIRA, N.; TEIXEIRA, A.; WITE MERTON, G.; HODGES, H. A.; IMAZ, E.
	Ética, questões de ordem moral. (1998-2000).	ROUSSEAU, J. J.; NIETZSCHE, F.; LOCKE, J.; KANT, I.; DURKHEIM, E.; DESCARTES, R.; DOSTOIÉVSKI, F.; GIDE, A.
	Conhecimento como problema filosófico, referências ontológicas do objeto no processo do conhecimento, a revolução epistemológica da modernidade, a descentração do sujeito na epistemologia contemporânea, sujeito histórico e sua condição. (1998-2003).	BARCHELARD, G.; BERGER, P.L.; LUCKMANN, T.; COMTE, A.; DELEUZE, G.; DESCARTES, R.; DURKHEIM, E.; FOUCAULT, M.; HABERMAS, J.; HEGEL, G. W.F.; HORKHEIMER, M.; HUME, D.; KANT, I.; LEFEBVRE, H.; LOCKE, J.; LUKÁCS, G.; MARCUSE, H.; MARX, K.; ENGELS, F.; POPPER, K.; RICOEUR, P.; SARTRE, J. P.

Programa	FILOSOFIA	
	Principais conceitos	Principais autores
USP 1998-2003	Virtudes em Platão; Aristóteles, Agostinho, Tomás de Aquino. Educação para as virtudes na atualidade. (1998-2003)	PLATÃO; ARISTÓTELES; AGOSTINHO; TOMÁS de A.; PIEPER, J.; LEWIS, C.S.; COMTE-SPONVILLE, A.; SINGER, P.; BURNET, J.; KANT, I.; MARITAIN, J.
	Pensamento filosófico, projeto educacional de Rousseau. (1998-2003)	ROUSSEAU, J. J.; CHATEAU, J.; STAROBINSKI, J; BENICHO, P.
	Sócrates platônico, diálogos platônicos relativos à educação. (1998-2000)	OBRAS: Antologias ou congêneres; gerais sobre a cultura grega; sobre Sócrates.
	Modernismo no Brasil, construção da nacionalidade, crítica e razão comunicativa, consumo. (1998-2003)	ANDRADE, M. de; CAMPOS, H. de; CANDIDO, A.; CHAUÍ, M.; ORTIZ, R.; SCHWARTZ, R.; HARVEY, D.; LYOTARD, J.F.; GIDDENS, A.
	Filosofia da Ciência: analítico-positivista - Frege, Russell e Wittgenstein seus precursores, Círculo de Viena e Popper - pós- positivista - Kuhn, Toulmin, Feyerabend - e filósofos contemporâneos - Hugh Lacey e Vandana Shiva. (2001-2003)	AYER, A.; BRECHT, B.; FEYERABEND, P.; KUHN, T.S.; LACEY, H.; LÖWY, M.; NAGEL, E.; LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A.; POPPER, K.; RUSSELL, B.; SANTOS, B. de S.; SHIVA, V.; WITTGENSTEIN, L.
	Teorias pedagógicas de Fichte, Herbart, Froebel, Dewey, possibilidades e limites da hermenêutica nas relações Educação, Cultura e Natureza Humana em Dilthey e Whitehead. (2001-2003)	FITCHE, J. G.; BREHIER, E.; DIDIER, J.; HARTMANN, N.; SPENLÉ, J. E.; FROEBEL, J. F.; WHITE, J.; HERBART, J.; BRÉHIER, E.; DEWEY, J.; PUTNAM, S.
	Filosofia e ciência nos discursos educacionais, construtivismo. (2001-2003)	ARENDT, H.; COLL, C.; DEWEY, J.; WEBER, M.; DURKHEIM, É.; FERREIRO, E.; FREITAG, B.; HUME, P.; KAMII, C.; KANT, I.; PIAGET, J.
UERJ 2001-2003	Clássicos da filosofia, dimensão prático-poiética da educação, interrogação ativa e criadora.	ADORNO, T.; ARENDT, H.; BREHIER, E.; CASTORIADIS, C.
	Razão iluminista e subjetividade, Ciência, cientificismo e conhecimento científico. Racionalismos modernos. Crises da modernidade.	CASTORIADIS, C.; FOUCAULT, M.; KANT, I.; GOLDMAN, L.; VATTIMO, G.; ZEMELMAN, H.
UNISINOS 2001-2003	Hermenêutica e dialética. Hegel, Marx, Gadamer, Habermas e Paul Ricoeur, repercussão nas Ciências Humanas e na Educação.	GADAMER, H. G.; HABERMAS, J.; KOSIK, K.; McCARTHY, T.; PALNNER, R.; RICOEUR, P.; SCHMIED-KOWARZIK, W.
	Foucault, poder, saber e regimes de verdade.	FOUCAULT, M.
	Habermas, sociedade industrial moderna e papel da educação.	HABERMAS, J.; HAGUETTE, A. et al.; GIROUX, H.; GONÇALVES, M. A. S.;
	Pensamento de Boaventura Santos, pós-moderno.	SANTOS, B. de S.

Quadro 20 – Principais conceitos e autores que fundamentaram os estudos sobre Filosofia nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2003.

Programa	CIÊNCIAS	
	Principais conceitos	Principais autores
UFF 1998-2000	A crise teórica (crise da razão), a crise do capital (globalização excludente e neoliberalismo) e a crise ético-política (naturalização da exclusão) no debate da modernidade e da pós-modernidade.	CHAUÍ, M.; MORAES, F.F. de; GRAMSCI, A.; IANNI, O.; CARDOSO, C. F.; HARVEY, D.; JAMESON, F.; SANTOS, B. de S.; ANDERSON, P.; ARRIGHI, G.; EAGLETON, T.; LUKÁCS, G.; LESSA, S.; BURKE, P.; GEERTZ, C.; MÉSZAROS, I.
	Produção do Conhecimento, a construção do sujeito social X indivíduo cognoscente.	Não indica bibliografia
	Epistemologia da Ciência e Educação.	GRAMSCI, A.; KOSIK, K.; LOWY, M.; CHAUÍ, M.; BACHELARD, G.; SANTOS, B. de S.; GEUSS, R.; COUTINHO, C. N.; HABERMAS, J.; RORTY, R.; KUHN, T.S. LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A.; CHALMERS, A.; MARCONDES, D.; BAHKTIM, M.; SHAFF, A.; ROUANET, S. P.

Programa	CIÊNCIA	
	Principais conceitos	Principais autores
UFRGS 1998-2000	Conceito de paradigma, ser humano, natureza e cosmos.	FERGUSON, M.; BOFF, L.; BETTO, F.; MORAES, M. C.; LELOUP, J.Y. et al.
	Transição epistemológica e societal, conhecimento, regulação e emancipação, nos campos analíticos da ciência, do direito e do poder.	SANTOS, B. de S.; STOER, S. R.; CORTESÃO, L.
	Invenção da Ciência, realismo, objetivismo, comensurabilidade e relativismo, macro e microssociologia da Ciência.	Não indica bibliografia
USP 1998-2003	Teoria do conhecimento e historiografia, evolução do conhecimento científico e matemático.	ABRANTES, P.; ANDRADE, A M. R. de.; BERNAL, J.D.; DÁMBRÓSIO, U.; DROUIN, J.-M.; HULIN, N.; GLEISER, M.; HULIN, N.; MAXWELL, K.; NEWTON, I.; SALDANÃ, J. J.
	Epistemologia da Ciência e Educação: abordagens histórico-epistemológicas	CHALMERS, A.; GIRODAN, A.; VECCHI, G. de; FINE, A.; MORTIMER, E. F.; KNELLER, G.; MARGENAU, H.; LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A.; BRONOWSKI, J.; PIAGET, J.; BERNSTEIN, J.; MATTHEWS, M.; PATY, M.; BERGER, P.; LUCKMANN, T.; STARUSS, S.; CHEVALLARD, Y.
UNISINOS 2001-2003	Weber e Nietzsche, ensino de Ciências.	NIETZSCHE, F.; WEBER, M.; BOURDIEU, P.; CHAMBOREDÓN, J.-C.; PASSERON, J.-C.; CHASSOT, A.; ELIAS, N.;
	Desconstruindo as ciências, Kuhn, Feyerabend.	FEYERABEND, P.; KUHN, T.
	Paradigmas epistemológicos das Ciências Humanas.	BACHELARD, G.; BERGER, P.; LUCKMANN, T.; CARR, W.; CERTEAU, M. de.; CHARTIER, R.; CONNOR, S.; FEYERABEND, P. K.; FOUCAULT, M.; GADAMER, H.-G.; GIROUX, H.; GOLDMANN, L.; HABERMAS, J.; HALL, S.; GILES, T. R.; HUSSERL, E.; KOSIK, K.; LEFEBVRE, H.; LYOTARD, J.F.; KUHN, T.; MARCUSE, H.; McLAREN, P.; PIAGET, J.; POPPER, K.; PUCCI, B.; RICOEUR, P.; RORTY, R. ; SILVA, T. T. da; SANTOS, B. de S.; STEIN, E.; TOURAINE, A.

Quadro 21 – Principais conceitos e autores que fundamentaram os estudos sobre Ciência nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998-2003.

O amplo e diversificado quadro que configurou o ambiente filosófico e científico dos estudos em Educação, no período 1998-2003 (quadros 20 e 21), permitiu identificar o panorama revelador das composições e dos estudos teórico-conceituais travados em torno de questões afeitas ao conhecimento, à razão, à ciência, ao ser e à realidade social, questões com as quais, historicamente, o pesquisador e a educação estão envolvidos.

Não pretendi fazer uma catalogação extensa ou um enquadramento teórico – mesmo porque esse se revelou a princípio por demais distinto e eclético – de todos os autores que participaram desse debate, tanto na Filosofia, como na Ciência. Mas, antes, promover um exercício metodológico, apoiada nas proposições de Ahmad (2002), de concentrar a atenção nas posições ontológicas e epistemológicas seminais e definidoras que geraram tantas outras. “Uma vez que uma posição potente [...] tenha sido posta no lugar e reconhecida como definidora, muitos outros escritores podem habitar o campo marcado por tal posição”

(AHMAD, 2002, p.17). Procurei, desse modo, interrogar ou discutir, não as variações de autores que compuseram todo o quadro de referência dos estudos filosóficos nos Programas em análise, mas encontrar possíveis modalidades de definição primária que aproximassem ou distanciassem esses autores e suas concepções.

O exercício de análise dos principais autores e conceitos estudados (quadros 20 e 21) possibilitou o reconhecimento de algumas modalidades de definição primária que se situam em torno das seguintes posições:

- *Filosofia da Ciência e Teoria do Conhecimento*: que abrange os propulsores da ciência moderna, com Newton, Descartes, Hume, Kant e Hegel e do positivismo no qual se incluem pensadores como Comte, Laplace, Durkheim, Locke; o neopositivismo defendido por autores como: Carnap, Mach-Avenarius e outros pensadores vinculados ao Círculo de Viena; os representantes da “nova” filosofia da ciência ou teorias globalistas da ciência, ou ainda da filosofia da ciência contemporânea, a saber: Bachelard; Khun, Lakatos, Latour, Toulmin, Feyerabend; a filosofia analítico-positivista com Wittgenstein, Russell, Austin e Searle, além dos representantes contemporâneos mais proeminentes: Quine, Davidson, Hanson, Toulmin e Putnam; a filosofia da linguagem representada nas idéias da hermenêutica de Gadamer, Greimas; e o pragmatismo e neopragmatismo de Dewey e Rorty;
- *Sociologia da Ciência* destacando-se nesse âmbito: a) Teoria Crítica com as duas gerações de pensadores da Escola de Frankfurt; b) Teoria do Relativismo Epistêmico, Programa Forte e Teoria do Interesse: representadas por um amplo leque de autores considerados de postura relativista, a saber, pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos como: Lyotard, Derrida; Deleuze, Baudrillard, Foucault; Bhabha – esses fundamentados nas idéias seminais de Heidegger e Nietzsche –, além de Boaventura Sousa Santos e representantes da Escola de Edinburgo; c) Construtivismo Social com os clássicos da antropologia da Ciência Knorr-Cetina e Latour; representantes dos novos programas dos “Estudos Sociais da Ciência” d) Materialismo Histórico trazendo os pensadores clássicos: Marx, Engels, Gramsci, Lukács; e outros contemporâneos como: Harvey, Eagleton, Mészáros.

A observação atenta dos quadros 20 e 21 permitiu constatar a variabilidade e as modalidades de definição primária priorizadas pelos Programas avaliados. Alguns enfatizaram o estudo de autores e teorias vinculados à vertente da Filosofia da Ciência e da Teoria do Conhecimento, enquanto outros priorizaram algumas vertentes da Sociologia da Ciência. Os Programas da PUC-Rio e PUC/SP privilegiaram o estudo da Teoria Crítica, no âmbito da Sociologia da Ciência; a UFRGS, por sua vez, ofereceu um amplo repertório de

disciplinas situadas nesse mesmo âmbito, no entanto, privilegiou autores e conceitos vinculados ao quadro de referência da Teoria do Relativismo Epistêmico e da Teoria Crítica, essa enfatizando as propostas de Habermas, pensador da segunda geração da Escola de Frankfurt.

A UFF recorreu prioritariamente aos pensadores cujas credenciais os vinculam ao materialismo histórico – Marx, Poulantzas, Gramsci, Lukács, e outros –, além dos representantes da “nova” filosofia da ciência, tais como: Bachelard, Lakatos e Kuhn. A UERJ priorizou os estudos no âmbito da Teoria do Conhecimento recorrendo a Kant para discutir a razão iluminista, a Adorno – Teoria Crítica –, a Foucault e ao pós-estruturalismo para discutir a crise da modernidade. A UNISINOS direcionou o enfoque para a Sociologia da Ciência, privilegiando Habermas, Foucault e Boaventura Souza Santos, além de discutir questões relacionadas à dialética com Marx e Hegel e à hermenêutica com Gadamer e Ricoeur.

O Programa da USP se destacou entre os demais por revelar uma consistente oferta de disciplinas e conteúdos que viabilizaram para o pesquisador em formação o estudo de um amplo leque de vertentes: das modalidades da Filosofia da Ciência e da Teoria do Conhecimento à Sociologia da Ciência. Procurou trazer para o debate pensadores que se destacaram na história do pensamento filosófico e epistemológico desde a antiguidade clássica à contemporaneidade, valorizando nesse processo o impasse histórico vivenciado no que se denominou o embate epistemológico da modernidade/pós-modernidade, ou, no campo científico, a “guerra das ciências”⁵⁹.

É importante considerar, todavia, que esses campos não apresentam uma linha divisória nítida a separá-los. Pode-se afirmar que a filosofia da ciência, a história da ciência e a sociologia da ciência, até a década de 1960, se enquadravam perfeitamente numa mesma tradição lógica, que buscava a “unidade”, no sentido de que todos os ramos da ciência deveriam compartilhar do mesmo método, ou da mesma unidade teórica. Pessoa Jr. (2006) considera, por exemplo, que a sociologia funcionalista se enquadra perfeitamente na tradição lógica da filosofia da ciência. Para ele, até esse período, a “velha sociologia da ciência não se ocupa com qualquer influência do meio social no *conteúdo* da ciência, mas apenas com as condições sociais que moldam a organização da ciência” (PESSOA JR., 2006, p. 4).

⁵⁹ Título atribuído ao debate generalizado envolvendo setores do mundo acadêmico ao longo da década de 1990, mas que remonta, em suas raízes, ao fenômeno identificado desde fins de década de 1950, por Snow, como o fosso crescente entre a cultura científica e a humanístico-literária. (GRECA; FREIRE JR., 2004, p. 346).

A partir da década de 1960, em particular a partir dos trabalhos de Thomas S. Kuhn⁶⁰, desde a perspectiva da “nova filosofia da ciência”, instalou-se uma crise nos modelos de reconstrução filosófica adotados até então. Essa “nova filosofia” defende que mesmo no plano interno a pesquisa científica é comunitária, pois se pauta em padrões sociológicos resultantes de consensos científicos.

A relativização do conceito de ciência e a aproximação dessa a uma prática social acabou por estimular os estudos sociológicos, conduzindo ao abandono do modelo de sociologia da ciência de Merton – pautada em critérios lógicos da ciência como universalismo, comunalidade, desinteresse, ceticismo organizado – que fizera parte da concepção anterior de ciência, e produzindo uma tensão clara entre a história da ciência de orientação filosófica e a história da ciência de orientação sociológica – sobretudo daqueles que se filiam ao chamado “programa forte em sociologia do conhecimento”.

Para os propósitos desse estudo considere relevante compreender o debate central que predominou nessas posições e as contribuições da filosofia da ciência, história social da ciência e sociologia da ciência, para tornar mais inteligível o fenômeno da ciência, sua produção e difusão nas sociedades contemporâneas, assim como as implicações – para a formação do pesquisador em Educação – dessa imagem da ciência, que se debate entre a existência e a relevância dos objetos teóricos e objetos reais.

4.1.1 Filosofia da Ciência e Teoria do Conhecimento

“A mais antiga das ciências da ciência é a filosofia”, afirma Schwartzman (1984, p. 54). Sua tarefa consistiu, durante séculos, em estabelecer o melhor método do conhecimento verdadeiro e depois aplicá-lo para o entendimento do mundo, da religião e da moral. Seu problema essencial é o da verdade ou o da busca da coincidência entre a idéia que o pensamento tem do ser com o próprio ser; sua questão está ontológica e/ou epistemologicamente fundada na imbricada relação sujeito, realidade e conhecimento da realidade.

A filosofia nasceu na Grécia, no século V antes de nossa era, com a invenção da idéia de *logos*, ou razão, uma forma de construir a sabedoria. “Essa concepção de sabedoria nascida da filosofia *stricto sensu* influenciou de modo decisivo a concepção de ciência, que

⁶⁰ Os antecedentes da abordagem de Kuhn remontam ao filósofo da ciência francês Gaston Bachelard, especialmente com a obra *O novo espírito científico* (1934) (PESSOA JR, 2006).

posteriormente teve efeitos consideráveis na transformação da humanidade” (CHÂTELET, 1994, p.31). Todavia, é na ciência moderna que estão as bases para o desenvolvimento de uma determinada idéia intimamente associada à razão científica, que se convencionou chamar de razão moderna. A partir desse período, então, entende-se que o conhecimento verdadeiro só pode nascer do trabalho interior realizado pela razão (MORAES, 2001a).

Se na filosofia clássica, numa postura mais descritiva que explicativa, o homem se perguntava sobre *o que é e como é o ser*, na ciência moderna, com Descartes, Locke, Hume e, finalmente, Kant, o homem passa a preocupar-se com a trílice questão: *o que pode ser conhecido, o que é o conhecimento e o que é a certeza*.

O século XVIII – da Ilustração ou do Esclarecimento – foi marcado pela construção do progresso do saber e da ciência, da verdade e do fundamento da ética. Ele “acenou ao homem a possibilidade de construir racionalmente o seu destino, livre da tirania e da superstição” (ROUANET, 2000, p. 27).

Foi um momento histórico que reivindicou uma diferenciada explicação sobre o real, não apenas para responder ao desenvolvimento da física, com a revolução científica operada por Copérnico e Galileu e posteriormente com as descobertas de Newton, mas, principalmente, para fazer frente à dominante referência estabelecida pelo poder econômico e cultural na época, a saber, a Igreja e o cristianismo. Momento de grandes conflitos intelectuais e políticos que se debatiam entre polêmicas explicações geocêntricas e heliocêntricas do mundo, idéias platônicas e aristotélicas; decretos da razão pura e da revelação divina, interesses da igreja e do Estado. Conflitos que conclamavam o homem ao uso da razão, a servir-se do seu próprio entendimento, sem a tutela de outrem, tal como definido por Kant no seu projeto da Ilustração.

Kant (1724-1804), pensador da modernidade, um legítimo *aufklärer*, se opõe à cultura baseada no domínio da fé e questiona simultaneamente o *status* de conhecimento propagado pela obra newtoniana. Propunha uma nítida separação entre o conhecimento empírico e o conhecimento filosófico, tratando de estabelecer as condições de possibilidade de cada um deles. Sua definição fornece dois vetores imprescindíveis para a ciência: a razão e a crítica. “Nas condições do *ancien regime*, era a própria razão que impelia a crítica, e esta crítica não podia deixar de ser racional, porque os instrumentos a sua disposição vinham do arsenal do racionalismo seiscentista (Descartes, Leibniz, Spinoza), do empirismo inglês (Locke e Hume)⁶¹ e da ciência natural (Newton)” assegura Rouanet (2000, p. 204).

⁶¹ Bhaskar (2000) situa o empirismo clássico, representado por Hume e seus herdeiros, como uma das primeiras posições na filosofia da ciência. Para eles, o definitivo objeto do conhecimento são os eventos atomísticos, que

Hegel (1770-1831), posteriormente, discute a distinção entre os dois tipos de conhecimento propostos por Kant, dando origem a pelo menos duas linhas de especulação filosófica, a da busca de uma nova lógica, a dialética, e a da busca de novos fundamentos para o conhecimento das essências, a fenomenologia, da qual surge, entre outras correntes, o existencialismo (SCHWARTZMAN, 1984).

Parece relevante demarcar nesse momento o papel fundador desses pensadores, notadamente de Kant – que Bhaskar (2000) chama de idealista transcendental –, na Teoria do Conhecimento, ou seja, na compreensão do que é o sujeito cognoscente e como se deve conceber o objeto conhecido para que haja conhecimento. Analisado em termos históricos, o processo de constituição da ciência moderna em meados do século XVI até a sua maturidade, formulada em termos filosóficos por Kant no final do século XVIII, pode ser descrito como sendo o responsável pela consolidação da idéia de que existe um tipo de conhecimento com características especiais: objetividade, exatidão, racionalidade, neutralidade, verdade e universalidade.

Desde então, mesmo que se tenha demarcado a metade do século XIX como o momento de surgimento da filosofia da ciência como área de investigação intelectual, e, posteriormente, como domínio de investigação plenamente institucionalizado, nas primeiras décadas do século passado, a principal questão de investigação da filosofia da ciência, ou, antes dela, da teoria do conhecimento foi: “que é a ciência?”.

Pode-se considerar que Auguste Comte (1798-1857) com a obra *Curso de filosofia positiva* marca a instauração da filosofia da Ciência como disciplina de investigação na primeira metade do século XIX (CHATELET, 1994). O positivismo vê a ciência como o estado definitivo de desenvolvimento do conhecimento humano, pois supera tanto o estado das concepções mítico-religiosas, como o das forças abstratas e metafísicas.

O traço fundamental da filosofia positiva é considerar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis, o que torna inacessível e vazio de sentido a procura das causas geradoras dos fenômenos, sejam primeiras ou finais. Tal concepção, por sua vez, se assenta numa determinada filosofia acerca da natureza do conhecimento: o realismo empírico. Realismo porque defende a existência de uma realidade objetiva exterior ao sujeito, e empírico, porque considera relevantes apenas os objetos e conexões reais fundados na categoria do empírico. Qualquer proposição *transfactual* que busque conhecer as causas fundantes dos fenômenos deve ser prontamente desqualificada (BHASKAR, 2000;

constituem fatos dados e suas conjunções consomem o conteúdo objetivo de nossa idéia de necessidade natural.

DUAYER, M.; MEDEIROS, J.L.; PAINCEIRA, J.P., 2000; DUAYER, 2003). É por isso que o cientista precisa de um método de investigação que lhe permita eliminar todos os aspectos subjetivos e encontrar, entre as aparências, as propriedades verdadeiramente objetivas e observáveis. Tal método continua a ser o método experimental.

Lawson (1997) esclarece que a partir da metade do século XIX o positivismo tornou-se extremamente influente, formando a base da visão da ciência mais amplamente aceita. Durkheim (1858-1917), na França, abandonou a filosofia de Comte por uma perspectiva sociológica, mas manteve seu método insistindo na afinidade entre a ciência natural e social; na Inglaterra, J. S. Mill (1806-1873) desenvolveu uma versão mais radicalmente empirista; enquanto na Áustria, o Círculo de Viena – incluindo Schlick, Mach, Carnap, Hempel e Neurath – tentou uma síntese entre o empirismo humeniano e a análise lógica fundando o positivismo lógico.

O positivismo lógico⁶², desde o início do século, tem ido mais a fundo na articulação dos métodos da lógica com a postura empirista e positivista. No início do século XX, essa perspectiva se fortalece no positivismo plenamente desenvolvido – o neopositivismo contemporâneo. O principal esforço dos positivistas lógicos em relação ao positivismo tradicional foi o de mostrar como sentenças teóricas se fundam nas sentenças observacionais. O conhecimento, sob o qualificativo de positivismo lógico, é hipotético-dedutivo, atribuído a Carnap e Hempel: de posse de um estoque prévio de conhecimentos – axiomas, leis gerais, taxonomias – os cientistas formulam uma teoria hipotética sobre um conjunto de fenômenos, e então se comparam estas conseqüências com observações empíricas (SCRUTON, 1982; PESSOA JR., 2006).

No final da década de 1950 constata-se o surgimento de uma onda de críticas que viriam constituir uma “nova” filosofia da ciência, ou teorias *globalistas* da ciência, nas quais se incluem autores como Polanyi, Quine, Feyerabend, Hanson e Toulmin, além do historiador da ciência Thomas Kuhn (PESSOA JR., 2006).

Observa-se a partir de então a redefinição do programa do positivismo lógico, com o reconhecimento da presença incontornável da “metafísica” (ontologia), influenciado por autores que transitam, mesmo que criticamente, no interior desta tradição, dos quais se

⁶² Bertrand Russel (1872-1970) e G. E. Moore (1873-1958) são considerados os precursores do positivismo lógico. Ambos têm sido até aqui associados à nova lógica, transformada em poderoso instrumento de análise filosófica. A primeira teoria sobre atomismo lógico foi pronunciada por Russell e expressa de modo mais ou menos completo por Wittgenstein, em seu *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921). (SCRUTON, 1982).

destacam Popper (1902-1994), Kuhn (1922-1996) e Lakatos (1922-1974). Esses últimos considerados filósofos do crescimento do conhecimento científico.

As idéias desses pensadores são fortemente influenciadas por Bachelard (1884-1962), filósofo da ciência francês (*O novo espírito científico*, 1934, entre outras obras), principalmente no que se refere aos conceitos de descontinuidades, rupturas e retificações e aos procedimentos epistemológicos suscetíveis de orientar a razão científica: “corte epistemológico”, “superação dos obstáculos” – resistências, inércias, imagens primeiras – e “vigilância epistemológica” (PESSOA JR., 2006; KHUN, 2000).

Oswald Pessoa Jr. (2006, p. 5) sintetiza os principais pontos salientados pela nova filosofia da ciência em oposição ao ideal lógico de ciência: a) a linguagem observacional e a linguagem teórica são mutuamente interdependentes. Isto é “[...] qualquer observação é impregnada pela teoria do observador (Hanson), que interpreta sua percepção com base em uma teoria”; b) a transição de uma teoria para outra é vista como uma ruptura (Bachelard). Os mesmos conceitos denominados mudam de significado de uma teoria para outra quando ocorre esta ruptura, o que os torna “incomensuráveis”; c) os méritos de uma teoria não se restringem meramente às suas possibilidades de observação ou de avaliação por procedimentos lógicos de confirmação ou falseamento; eles se vinculam ao contexto social e histórico que se torna relevante para entender porque uma teoria é preferida em relação a outra; d) a distinção entre o contexto da justificação e contexto da descoberta inexistente; e) a idéia de uma teoria científica assentada em bases sólidas de “dados observacionais” ou “sentenças protocolares” é abandonada; f) a teoria ganha prioridade sobre a observação.

Pode-se afirmar que a obra de Kuhn, *As estruturas das revoluções científicas* (1962), expressa de maneira primorosa tais princípios. Sua proposta teórico-metodológica ou “revolução científica” se desvincula da base excessivamente empiricista, dos ditames da observação e do método científico, da idéia de neutralidade e objetividade do pesquisador. Enfatiza o reconhecimento do papel desempenhado pelo “paradigma” nas realizações científicas, especialmente enquanto fornecem, por um tempo determinado, “problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2000, p.13).

Considera o autor (2000) que a história da ciência se dá na escolha de novos e sucessivos paradigmas pela comunidade de pesquisadores sempre que determinado quebra-cabeças científico – que pode ser instrumental, conceitual, matemático – exigir uma solução determinada ou devido ao surgimento de problemas não resolvidos. Aliás, o caráter distintivo das revoluções científicas repousa não apenas na passagem de um paradigma a outro, mas

principalmente no desapego às questões e às respostas anteriormente existentes.

A mudança de paradigma muda também a realidade a ser conhecida. Vemos aqui outra revelação dessa proposta. Kuhn assim se refere ao papel do historiador da ciência ao examinar as pesquisas do passado na perspectiva da historiografia contemporânea:

O historiador da ciência [...] pode sentir-se tentado a proclamar que, quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo. Guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções. E o que é ainda mais importante: durante as revoluções, os cientistas vêem coisas novas e diferentes quando, empregando instrumentos familiares, olham para os mesmos pontos já examinados anteriormente (KUHN, 2000, p. 145).

Segundo o autor, quando se estabelece um consenso na comunidade científica sobre como solucionar os “quebra-cabeças” (KUHN, 2000, p. 59) de forma bem sucedida, dissemina-se “uma adesão profunda a esta maneira particular de ver o mundo e praticar a ciência” (KUHN, 2000, p. 55 e 71). Se há mudança na ciência e no mundo que ela investiga, segue-se que os paradigmas são incomensuráveis e relativistas suas comparações.

“A observação e a experiência podem e devem restringir drasticamente a extensão das crenças admissíveis, porque de outra forma não haveria ciência”, assegura Kuhn (2000, p.23). Mas, não se pode ignorar que acidentes pessoais e históricos são “um ingrediente formador das crenças esposadas por uma comunidade científica específica numa determinada época” (2000, p. 23).

Por essa razão, por considerar o conjunto de crenças que permeia determinada comunidade de cientistas, por discordar de interpretações padronizadas e unânimes e por assumir que os pesquisadores “podem concordar na identificação de um paradigma, sem entretanto entrar num acordo (ou mesmo tentar obtê-lo) quanto a uma *interpretação* ou *racionalização* completa a respeito daquele” (KUHN, 2000, p. 69), pode-se atribuir à proposta de Kuhn, e de outros importantes filósofos das teorias globalistas, a posição relativista de compreensão da ciência e da atividade científica.

Também Wittgenstein (1889-1951) em *Investigações filosóficas* (1953) oferece respostas a esse tipo de questão, considera Kuhn (2000). Para o autor, Wittgenstein concluiu que, para utilizarmos termos como “cadeira”, “folha” ou “jogo” de maneira inequívoca, precisamos captar um determinado conjunto de atributos comuns a esses objetos e/ou atividade. Contudo, enfatiza Kuhn (2000), dada a maneira pela qual usamos a linguagem e o tipo de mundo ao qual a aplicamos, tal conjunto de características não é necessário, embora saibamos que a discussão de alguns atributos comuns nos auxilie a aprender e empregar o termo correspondente.

Algo semelhante vale para a atividade científica: os vários problemas e técnicas de pesquisa que surgem na ciência normal, apesar de satisfazerem as exigências de algum conjunto de regras, “podem relacionar-se por semelhança ou modelando-se numa ou noutra parte do *corpus* científico que a comunidade em questão já reconhece como uma de suas realizações confirmadas. [...]. Por atuarem assim, os cientistas não necessitam de um conjunto completo de regras” (KUHN, 2000, p. 70).

Outros autores apresentaram posições sobre teorias globalistas: Lakatos uniu uma versão sofisticada do falseacionismo de Popper com idéias de Kuhn ao tomar como unidade de análise, não uma teoria científica, mas um *programa de pesquisa*, ou uma tradição de teorias que possuem um "núcleo duro" em comum; o norte-americano Larry Laudan propõe uma teoria da dinâmica científica próxima à de Lakatos e de Kuhn ao considerar que a ciência progride quando teorias sucessivas resolvem mais problemas; Paul Feyerabend (1924-1994), em seu livro *Contra o método* (1975), emprega a analogia política da “anarquia” para caracterizar a ciência. Para ele a ciência não é um empreendimento racional e não há regras metodológicas que devam sempre ser usadas pelos cientistas; ela depende antes de fatores não-rationais como a persuasão, a retórica, a criatividade do cientista individual, logo, a pluralidade de diferentes teorias e abordagens é essencial para o sucesso da ciência. Somam-se, ainda, a esses pensadores globalistas os representantes da Escola de Pittsburgh – Hempel (1945), Salmon (1967), Glymour (1980) – que preservam a tradição lógica da visão recebida, sem ignorar a ênfase na história da ciência dos globalistas (PESSOA Jr, 2006, p.7).

Num contexto bastante diverso, porém não de todo oposto às idéias defendidas pela corrente da nova filosofia da ciência - dada a ênfase à lógica, à persuasão, ao argumento e à retórica –, desenvolveu-se o movimento dos pensadores vinculados à filosofia analítica, movimento filosófico que possui duas vertentes básicas, e, conseqüentemente, dois ramos principais: o positivismo lógico e a filosofia lingüística.

O primeiro – o qual discutimos anteriormente – tem como antecedentes a filosofia do jovem Wittgenstein (1922) e Russell (1918), além de sua formação clássica nas obras dos filósofos do *Círculo de Viena*. O segundo ramo da filosofia analítica – a filosofia lingüística – por sua vez, tem como antecedentes mais importantes Moore (1873-1958) e o velho Wittgenstein (1889-1951), além dos representantes contemporâneos mais proeminentes da chamada tradição analítica na filosofia: Quine (1908-2000), Davidson (1917-2003), Dummett (1925) e Putnam (1926). Com esses últimos observou-se o desenvolvimento do positivismo lógico na América, onde realizou um casamento profícuo com o pragmatismo local de Peirce (1839-1914), James (1842-1910) e C. I. Lewis (1883-1964).

Não se pode dizer que os participantes do movimento analítico e da filosofia da linguagem defendem necessariamente teses filosóficas comuns, mas advogam uma idéia geral sobre o objeto da filosofia, ou seja, a linguagem e a maneira de conceber o seu método: a análise lógica (CHAVES, 2006; QUINTON, 1995).

De acordo com o *Tractatus* (1921) de Wittgenstein – seus primeiros escritos – tudo que pode ser pensado também pode ser dito. “O *slogan* do positivismo – o significado de uma sentença é seu método de verificação – é tirado dessa obra, como grande parte do aparato mediante o qual se buscou livrar o mundo de entidades metafísicas” (SCRUTON, 1982, p. 270). A filosofia posterior de Wittgenstein dirige-se aos esforços falíveis da comunicação humana e a uma forma muito sofisticada de nominalismo: uma negação que podemos localizar fora da prática lingüística para a coisa que a rege (SCRUTON, 1982).

Para Rorty (2006), mais recentemente, a doutrina de Gadamer segundo a qual só a linguagem pode ser compreendida, é a que melhor resume o nominalismo wittgensteiniano. “Defino ‘nominalismo’ como a doutrina de que todas as essências são nominais e todas as necessidades, ‘de dicto’. Isso equivale a dizer que nenhuma descrição de um objeto é mais verdadeira à natureza desse objeto do que qualquer outra” (RORTY, 2006, p.3).

Hans Georg Gadamer (1900-2002), filósofo alemão, ficou conhecido como o autor de *Verdade e método: esboços de uma hermenêutica filosófica* (1960), obra que se conhece como relevante por promover uma virada hermenêutica, fundada no pressuposto de que só a linguagem pode ser compreendida e de que nós nunca compreendemos nada exceto sob uma descrição. Sua hermenêutica filosófica “nos ensina que o ser não pode ser compreendido em sua totalidade, não podendo assim, haver uma pretensão de totalidade da interpretação” (STEIN, 2002, p. 7). O meio de toda compreensão é a linguagem e toda compreensão é necessariamente um processo lingüístico.

A virada hermenêutica de Gadamer gerou como que uma guinada na filosofia do século XX que deixa, então, de se preocupar em cruzar o abismo que separava o sujeito do objeto para, em vez disso, falar sobre como as asserções de sentenças se justificam, pautada num modelo de conversação coerente, um processo de “fusão de horizontes” entre pensadores (STEIN, 2002).

Desde então a expressão “virada lingüística” ou “giro lingüístico” passa a designar o domínio da linguagem sobre o pensamento como um dos objetos da investigação filosófica. A expressão já circulava no meio científico quando Richard Rorty publicou, em 1966, a obra com o título de *The linguistic turn*.

Richard Rorty, um dos mais influentes representantes do neopragmatismo contemporâneo, alcançou consagração internacional com a obra *A filosofia e o espelho da natureza* (1994), que causou grande impacto no meio dominado pelo pensamento analítico. Seu pragmatismo eclético faz renascer uma multiplicidade de pensamentos, a saber: o tradicional pragmatismo de Peirce, James e Dewey⁶³; a filosofia pós-analítica da linguagem de Quine, Sellars e Davidson; e a filosofia de pensadores europeus como: Wittgenstein, Heidegger, Nietzsche e Derrida, além de outros pensadores americanos como Putnam e Kuhn⁶⁴ (MORAES, 2003).

Rorty propõe a libertação da concepção kantiana de conhecimento; o afastamento da epistemologia e da metafísica como disciplinas possíveis e apresenta uma filosofia edificante e terapêutica - metas estas já definidas por Wittgenstein, Heidegger e Dewey. Para ele estes três filósofos mais importantes do século, teriam traçado novos mapas das atividades humanas nas quais não haveria espaço para o vocabulário herdado do século XVII, sobretudo a concepção de conhecimento como representação da realidade e a verdade como correspondência. Nos termos de Rorty, somente o vocabulário da prática pode revelar algo de útil sobre a verdade. (MORAES, 2003, p. 175).

Apoiado em uma particular leitura de Heidegger, Dewey e Wittgenstein, bem como em algumas idéias pós-estruturalistas, Rorty considera que um pragmático deve insistir “que só se pode comparar linguagens ou metáforas umas com as outras e não com alguma coisa chamada ‘fatos’, que se situa para além da linguagem” (RORTY, 1997, p.20).

Como se vê, à pergunta fundadora de Kant⁶⁵ sobre *o que é o conhecimento e como se deve conceber o objeto conhecido para que haja conhecimento*, algumas respostas foram se delineando pelos mais proeminentes pensadores da Filosofia da Ciência nos dois últimos séculos – considerando aqui, preferencialmente, alguns dos autores estudados nas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados:

⁶³ O pragmatismo teve como precursor Charles Sanders Peirce (1839-1914) e seu principal representante William James (1842-1910). Surgiu como reação ao racionalismo, especialmente ao idealismo de Hegel e ao positivismo, ao qual ele mesmo pertence. Sustenta a concepção de que só é possível conhecer aquilo que a experiência oferece. No círculo pragmatista cresceram, não apenas a *Escola de Chicago*, na qual John Dewey (1859-1952) foi um nome de destaque, como também o pragmatismo alemão de Friedrich Albert Lange (1828-1875) cruzando com o neopositivismo e o neokantismo.

⁶⁴ Rorty (2006) considera que houve uma mudança na filosofia analítica por volta da época em que os filósofos começaram a ler *Investigações filosóficas* de Ludwig Wittgenstein lado a lado com *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn. A filosofia da linguagem pós-wittgensteiniana de língua inglesa – encontrada em Putnam e outros – tem colaborado com a filosofia da ciência pós-kuhniana – encontrada em Latour, Hacking e Fine.

⁶⁵ O idealismo transcendental de Kant rejeita a avaliação empírica da ciência e considera que não poderia haver conhecimento sem a atividade social da ciência (BHASKAR, 2000).

- o conhecimento é a expressão mais verdadeira dos fatos e a eles se submete para confirmar a verdade, logo, pela observação alcançamos o conhecimento, dizem os positivistas clássicos;
- as sentenças teóricas se fundem nas sentenças observacionais, isto é, por meio de axiomas, leis gerais, taxionomias os cientistas formulam uma teoria hipotética sobre um conjunto de fenômenos, e então comparam estas conseqüências com observações empíricas, afirmam os positivistas lógicos;
- a observação está impregnada pela teoria do observador, logo não há como se fixar em regras, leis, axiomas. Existem crenças da comunidade de praticantes da ciência, e em face delas se estabelece um consenso sobre como solucionar os “quebra-cabeças” de forma bem sucedida, contrapõem os adeptos da nova filosofia da ciência;
- a ciência não é um empreendimento racional, e também dispensa a observação, ela depende antes da retórica, da persuasão. O significado de uma sentença é o seu método de verificação, acrescenta a filosofia da linguagem.
- há que se romper a distinção entre conhecer as coisas e usá-las, isto é, não se trata de representar a realidade, mas de indagar como utilizá-la melhor, sugere o pragmatismo.

À pergunta de Kant – como se deve conceber a realidade para que haja conhecimento – propõem-se respostas sobre a instrumentalidade da ciência, restritas ao campo fechado da epistemologia, ou ao campo da utilidade prática. Respostas fundadas num realismo empírico que não pode demonstrar o porquê, ou as condições sob as quais a compreensão da realidade, ou do ser, é significativa para a ciência.

O positivismo e todas as suas formas desenvolvidas sugerem uma filosofia que interdita o complexo problemático referente à efetividade em si, diz Lukács (1984b). Como referi no capítulo II, em sua *Ontologia do Ser Social*, Lukács (1984b) argumenta que o positivismo e, sobretudo, o neopositivismo ocupam papel específico no desenvolvimento da atitude anti-realista. Aparecem com a pretensão de perfeita neutralidade em todas as questões relativas à concepção de mundo, deixando em suspenso a ontologia, sugerindo uma filosofia que interdita a efetiva compreensão da realidade.

É certo que Kuhn, Feyerabend, Lakatos, Rorty entre outros, como se discutiu até então, anunciaram a derrocada da epistemologia positivista e Wittgenstein com sua obra *Tractatus* (1921) transformou o *Aufklärung* de Kant em uma completa filosofia “do que pode ser dito”, mas por caminhos diferenciados chegam a uma mesma fatalidade: a morte do sujeito, a fragmentação do real, a manipulação do conhecimento e a relativização da ciência,

relegando-a a uma crença socialmente justificada na atividade dos cientistas e legitimada na linguagem, na cultura ou na política.

Antes de perguntar sobre “como conceber a realidade”, Bhaskar, desde o realismo transcendental,⁶⁶ propõe que façamos a pergunta: “Quais as propriedades das sociedades que podem torná-las possíveis objetos de conhecimento para nós?” Para ele, é a natureza dos objetos que determina suas possibilidades cognitivas para nós; ou seja, “é por serem sólidos que paus e pedras podem ser apanhados e arremessados; e não é porque podem ser apanhados e arremessados que os torna sólidos” (BHASKAR, 1998, p. 1).

Desde essa concepção, negar a ontologia na ciência significa desconsiderar as tendências, ou melhor dizendo, as propriedades, poderes ou responsabilidades da realidade investigada, que podem ser exercidos sem serem evidentes em qualquer resultado em particular. Bhaskar (2000) chama de “falácia epistemológica” do realismo empírico a tentativa de transformar as declarações sobre ser em declarações sobre nosso modo de conhecimento sobre ser. “Como a ontologia não pode ser reduzida a epistemologia esse erro simplesmente cobre a geração de uma ontologia implícita baseada na categoria da experiência; e um realismo implícito baseado nas características presumidas dos objetos em experiência [...]” (BHASKAR, 2000, p. 4).

Diferente do que propõe Kuhn, com a negação da história e todos os paradigmas precedentes – que são incomensuráveis –, Bhaskar considera que o “conhecimento é um produto social, produzido por meio de produtos sociais anteriores; mas os objetos que o conhecimento produz na atividade social da ciência existem e agem independentemente do homem” (BHASKAR, 1997, p. 4).

Também Searle (1993; 1998) elabora uma crítica ao argumento central das correntes anti-realistas, e de modo específico às idéias de Kuhn e Rorty, de que todo conhecimento é lingüística, conceitual e culturalmente mediado. Certamente, acede o autor, todos concordam que sempre se necessita de um vocabulário para *descrever* e *afirmar* os fatos. Porém, nem disso, nem da constatação de que precisamos de uma linguagem para identificar e descrever os fatos, deduz-se que os fatos identificados e descritos não têm existência independente (de tais descrições e identificações). Supor que a natureza lingüística e conceitual da identificação de um fato transforme ele próprio em natureza lingüística é uma falácia, assegura Searle

⁶⁶ O realismo é comumente associado a posições na teoria da percepção ou na teoria de universais. “No primeiro caso a entidade real se interessa por algum objeto particular da percepção; no segundo caso alguma característica ou propriedade geral do mundo. As ‘entidades reais’ nas quais o realista transcendental está interessado são os objetos de descoberta e investigação científica, tais como leis causais. [...]. Apenas o realismo transcendental pode sustentar a idéia de um mundo governado por leis e independente do homem; e este é o conceito necessário para a compreensão da ciência” (BHASKAR, 2000, p.11).

(1998). “Os fatos são condições que tornam as proposições verdadeiras, mas não são idênticos às suas descrições lingüísticas. Nós inventamos as palavras para especificar os fatos e para nomear as coisas, mas não se segue daí que nós inventamos os fatos ou as coisas” (SEARLE, 1998, p. 22).

Temos assim dois aspectos da filosofia da ciência ou duas dimensões de “objetos” de conhecimento que devem ser considerados pelo pesquisador, assegura Bhaskar (2000, p. 5): uma dimensão *transitiva*, na qual o objeto é causa material ou conhecimento anterior usado para gerar novo conhecimento; não é possível imaginar uma ciência sem antecedentes científicos ou pré-científicos; e a dimensão *intransitiva*, na qual o objeto é a real estrutura ou mecanismo existente e age independentemente do pesquisador e das condições que lhe permitem acesso ao objeto.

Falar em dimensão intransitiva do objeto significa assumir que as leis causais, por exemplo, a lei da gravidade, continuaria a exercer seu efeito mesmo que Newton não tivesse existido para produzir conhecimento sobre ela, explica Bhaskar (1997). Os objetos intransitivos da investigação são os mecanismos que resistem e agem independentemente do ser humano. Isso não significa, porém, que sejam incompreensíveis e que a ciência não possa produzir, nos limites consentidos, conhecimentos sobre eles ou contribuir para sua reprodução e/ou transformação.

Nesse ponto, parece relevante retomar uma afirmação de Lukács (1984b) que apresentei no capítulo II:

Se de fato a ciência não se orienta para o conhecimento mais adequado possível da efetividade existente em si, se ela não se esforça para descobrir com seus métodos cada vez mais aperfeiçoados estas novas verdades, que são de modo necessário ontologicamente fundadas, e que aprofundam e multiplicam o conhecimento ontológico, então sua atividade se reduz em última análise a sustentar a praxis no sentido imediato. Se a ciência não pode ou, conscientemente, não deseja abandonar este nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática (LUKÁCS, 1984b, p.3).

Lukács (1984b) considera que o fortalecimento do neopositivismo, no início do século XX, teve um papel relevante no processo de manipulação de setores cada vez mais amplos da vida social. Enumera os componentes externos e internos que contribuíram para esse fato: num primeiro plano figuram as duas guerras mundiais, a Revolução Russa de 1917, o fascismo, o desenvolvimento do stalinismo na União Soviética, a Guerra Fria e o período do terror atômico.

Associado a isso, a economia do capitalismo presenciou importantes transformações, com um crescimento qualitativo no domínio da natureza e um aumento inimaginável da

produtividade do trabalho, gerando novas formas de organização destinadas a aperfeiçoar a produção e também a regular o consumo. Paralelamente a esses acontecimentos – no fascismo e na luta contra ele – emergem novos métodos de manipulação da vida política e social, que intervieram profundamente na vida individual e – numa fértil interação com a já mencionada manipulação econômica – se assenhorearam de setores cada vez mais amplos da vida (Lukács, 1984b).

Se, no início do século XX, permanecer no domínio prático-concreto da realidade era uma tendência nos níveis menos desenvolvidos da ciência, enfatiza Lukács (1984b), o positivismo e o neopositivismo conseguem elevá-la a fundamento da doutrina geral da ciência, contribuindo desse modo para a proclamação da superioridade por princípio da manipulação sobre toda tentativa de compreender a realidade ontologicamente fundada.

4.1.2 Sociologia da Ciência

Na década de 1930, num contexto de consolidação do positivismo lógico, o sociólogo norte-americano Robert Merton (1938) publicou a obra *Ciência, Tecnologia e Sociedade na Inglaterra do Século 17*. A produção desse teórico ficou reconhecida como exemplo da descrição funcionalista em sociologia da ciência, notadamente no que se refere à definição de certas normas de conduta favorecedoras da produção científica.

A sociologia funcionalista se enquadra perfeitamente na tradição lógica da filosofia da ciência (PESSOA JR., 2000). Essa sociologia não se ocupa com qualquer influência do meio social no conteúdo da ciência, mas com as condições sociais que moldam a organização da ciência.

A partir dos anos de 1960-1970 evidencia-se uma nova sociologia da ciência à luz dos resultados da história da ciência e da filosofia "globalista" da ciência⁶⁷. Essa nova sociologia se contrapõe à sociologia mertoniana até então dominante e se fortalece com a retomada da

⁶⁷ Ludwick Fleck (1935) escreveu um dos primeiros trabalhos – *Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico* – que pode ser inscrito na “nova” sociologia da ciência. Essa obra influenciou os trabalhos de Kuhn nos anos posteriores. Fora da tradição mertoniana, outros autores anteciparam questões debatidas pela sociologia da ciência: Warren Hagstrom (1965), na Califórnia e Pierre Bourdieu (1975) na França (PESSOA JR, 2006).

discussão sobre a sociologia do conhecimento de Mannheim (1929) que buscava a investigação do conhecimento e seu enraizamento no social.

Paralelamente, discussões sobre a crise da razão e a crítica aos fins da ciência foram apresentadas por filósofos alinhados na Escola de Frankfurt, a saber: Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Walter Benjamin (1892-1940) – em sua especificidade – e outros, na primeira geração, e Jürgen Habermas (1929) na segunda. Além disso, pode-se destacar nessa linha o amplo leque de autores das teorias pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-críticas, como: Lyotard (1924-1998), Derrida (1930-2004), Deleuze (1925-1995), Baudrillard (1929), Foucault (1926-1984), Bhabha (1949), em boa parte fundamentadas nas idéias de Heidegger (1889-1976) e Nietzsche (1844-1900). Menos por sua importância e mais pela repercussão que exerce na área da educação no Brasil, vale lembrar Boaventura de Sousa Santos (1940), sociólogo português, que também aborda a ciência no marco de uma análise sociológica, especialmente na obra *A crítica da razão indolente* (2000)⁶⁸, na qual discute a transição paradigmática vivenciada pela ciência nos dias atuais, e desenvolve a tese de que o paradigma sócio-cultural da modernidade deverá deixar espaço a um novo paradigma⁶⁹.

Pessoa Jr. (2006, p. 7) sintetiza as principais abordagens metodológicas que configuram a nova sociologia da ciência e que de certo modo aproximam as diferentes teorias alinhadas nessa perspectiva: a) Inclusão do conteúdo técnico da ciência no escopo da análise sociológica, com o rompimento da distinção entre o social e o científico; b) valorização de metodologias concentradas nas práticas internas da ciência; intensificação de estudos “microscópicos” da prática científica; ênfase na descrição antes da explicação; e análise da “construção” do conteúdo da ciência; c) ascendência do estudo das “ações lingüísticas”, ou seja da *virada lingüística* na ciência. Isso inclui, por exemplo, abordagem semiótica das “inscrições literárias” em um laboratório, análise das negociações de significados em conversas científicas, estratégias de persuasão, análise do discurso.

Pensadores da Escola de Frankfurt, cujas idéias se reúnem em torno da Teoria Crítica da Sociedade, marcam posição privilegiada nas discussões da sociologia da ciência. Foram os responsáveis, na década de vinte, pela fundação do Instituto de Pesquisa Social (*Institut für*

⁶⁸ As idéias apresentadas por Sousa Santos nessa obra são aprofundamentos de reflexões anteriores expressas nos livros: *Um discurso sobre a ciência* (1987), *Pela mão de Alice* (1994) *Reinventar a democracia* (1998).

⁶⁹ Nessa obra Sousa Santos (2000) argumenta que a previsão das conseqüências do desenvolvimento científico já se colocava no início do ciclo de produção científica. Rousseau, em seu *discurso sobre as Ciências e as Artes* (1750), se perguntava se a ciência contribuiria para diminuir o fosso crescente da sociedade, entre o que é e o que aparenta ser.

Sozialforschung), vinculado à Universidade de Frankfurt, na Alemanha. O Instituto se propunha à reflexão sobre “os dilemas do marxismo como teoria e como experiência revolucionária em sua dupla face: o sucesso da revolução bolchevique em 1917, mas também o fracasso da revolução na Alemanha, nos impasses e contradições da República de Weimar” (VAZ, 2002, p. 429).

Teoria tradicional e Teoria crítica, escrita por Max Horkheimer, em 1937, é considerada obra fundadora da corrente filosófica defendida originalmente pela Escola de Frankfurt. Essa “Nova Teoria” rompe com a relação alienada e alienante da ciência com a práxis social, para instaurar uma postura dialética que integra as figuras daquele que pensa e daquele que age num só corpo. Essas idéias vêm à tona num momento exato de luta contra a dominação da sociedade pela ciência tradicional.

Em *Dialética do Esclarecimento* (1985) Horkheimer e Adorno apresentam “uma rigorosa e singular leitura da tradição do *Aufklärung*, de Freud por Marx e vice-versa, de ambos por meio de Nietzsche e Kant” (VAZ, 2002, p. 431)⁷⁰. Eles produzem uma crítica consistente da racionalidade ocidental que, em nome do “progresso”, deixou para segundo plano o puro “âmbito do saber” e tem sido instrumentalizada com o fim de obter benefícios. A razão foi reduzida a uma “razão prática e utilitária”. Com isso, nossa cultura foi degradada em uma cultura do consumo, mecanizada e robotizada; a ciência deixa de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração.

A tradição marxista guarda algum parentesco com desenvolvimentos teóricos desses pensadores reconhecidos como partícipes do “Marxismo Ocidental”. Perry Anderson caracterizou de “Marxismo Ocidental” – expressão tomada de empréstimo de um célebre ensaio de Merleau-Ponty (1955)⁷¹ – como a marca registrada dos mais influentes teóricos que procederam à leitura de Marx (1818-1883) retirando a concepção de práxis política implícita na unidade teórica do marxismo.

⁷⁰ No final dos anos de 1930, os membros do Instituto de Pesquisa Social se vêem obrigados a deixar a Alemanha nazista fugidos da perseguição de Hitler, para se exilar nos Estados Unidos onde se estabelecem e ampliam seu campo de influência. Anos mais tarde, o Instituto finalmente transferiu-se dos Estados Unidos de volta para a Alemanha. Alguns membros que não retornaram – Marcuse, Loewenthal, Kirchheimer, Neumann – em muito contribuíram para fortalecer os laços acadêmicos entre a Alemanha e os Estados Unidos. Atualmente esta teia se estende até uma terceira geração de acadêmicos mais jovens.

⁷¹ Merleau-Ponty, em 1955, escreveu o livro *Aventuras da dialética*, no qual passa a designar de “Marxismo Ocidental” a tradição marxista crítica que vinha se desenvolvendo desde os trabalhos seminais de Lukács e Korsch. Perry Anderson, na obra *Considerações sobre o Marxismo Ocidental: nas trilhas do materialismo histórico* (1988), utiliza essa denominação para traçar um mapa teórico que sucedeu o marxismo clássico de Lênin, Kautsky, Plekhanov, Luxemburgo, Trotsky e outros.

A partir da segunda metade do século, o “Marxismo ocidental” passa a congregar gerações inteiras de marxistas da Europa Ocidental, testemunhas históricas de uma angustiante e dupla derrota do movimento operário, do triunfo fascista no Ocidente e da consolidação stalinista no Oriente. Tal tendência propõe um deslocamento teórico e temático no interior do marxismo apartando-se da prática política e enfatizando a reflexão acadêmica sobre áreas do conhecimento como filosofia, ciência, arte, cultura e método.

Certamente não é tarefa simples incluir esse ou aquele autor no que se denominou de “marxismo ocidental”. Ahmad considera, empregando uma expressão de Gerald Graff (1990), que essa verdadeira “explosão da teoria como conversa entre profissionais acadêmicos” representou o acesso a “tipos de desenvolvimentos continentais muito distintos: a escola de Frankfurt, Lukács; lingüística, hermenêutica, fenomenologia, estruturalismo, pós-estruturalismo; o círculo Voloshinov, Bakhtin; Gramsci; Freud e o Freud laciano; e assim por diante” (AHMAD, 2002, p.16).

Essa tradição passou por várias fases, abrange um leque amplo de correntes e abarca autores com posições políticas e teóricas diferenciadas. “Esse conjunto de teorias [...] que pensou a contemporaneidade e fez a crítica ao capitalismo, teve toda sorte de posições, dialogando com o estruturalismo e com a fenomenologia, incorporando elementos positivistas, da psicanálise, anarquistas, e até mesmo teológicos” (VAZ, 2002, p. 428).

Habermas, filósofo que pertence à segunda geração da Escola de Frankfurt – e que tem um lugar de destaque nos estudos filosóficos dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados – dá continuidade à tradição intelectual inaugurada por Adorno e Horkheimer, e de forma mais genérica ao Marxismo Ocidental. Propõe um rompimento com o paradigma do trabalho, tão caro ao marxismo tradicional, para assumir o paradigma de orientação lingüística, com uma aproximação aos conceitos da psicanálise, filosofia da linguagem, neokantismo, entre outros. Busca consolidar os fundamentos da Teoria Crítica defendendo a tese da natureza pragmático-comunicativa da razão – Teoria do Agir Comunicativo – pela qual se estabelece uma conexão necessária entre os proferimentos lingüísticos e as pretensões de validade universais.

Em entrevista concedida a Perry Anderson e Peter Dews⁷², em 1985, Habermas retoma as principais influências intelectuais de sua obra enfatizando que, entre 1956 e 1959, quando foi assistente de Adorno, procurou continuar através de outros meios o marxismo

⁷² Entrevista publicada originalmente pela *New Left Review*, mai./jun. 1985. Publicação em português na *Novos Estudos Revista do CEBRAP*, 1987, tradução de Wolfgang Leo Maar. As perguntas de Perry Anderson e Peter Dews foram feitas por escrito.

hegeliano e weberiano dos anos de 1920. A partir de 1961, após seu trabalho em Frankfurt, tanto a hermenêutica, especialmente a obra de Gadamer, *Wahrheit und Methode*, quanto as questões da lógica nas ciências sociais e as idéias de Wittgenstein representaram seu primeiro envolvimento com a filosofia da linguagem e com a filosofia analítica da ciência. Também estudou Peirce, bem como Mead e Dewey, pois entendia o pragmatismo americano como sendo a terceira resposta produtiva a Hegel, depois de Marx e Kierkegaard, como o ramo democrático-radical do neo-hegelianismo.

Desde então me apoio nesta variante americana da filosofia da praxis, quando surge o problema de compensar a debilidade do marxismo com relação à teoria democrática. Esta inclinação também foi a base de minha amizade posterior com Dick Bernstein. De qualquer forma, quando retornei a Frankfurt em 1964, para assumir a cadeira de Horkheimer, eu tinha tomado pé nas discussões anglo-saxônicas com firmeza suficiente para ser capaz de me distanciar de um conceito forçado de teoria, derivado de Hegel (HABERMAS, 1987, p.79).

Depois de 1971, no *Starnberg Institute*, Habermas se tornou adepto do estruturalismo genético de Piaget e Kohlberg. Foi também a partir desse período que começou um estudo mais intensivo de Weber. Ainda respondendo às questões relacionadas ao quadro teórico-filosófico que norteou sua trajetória intelectual o autor assim se refere:

Pode-se ver que desde o início meus interesses teóricos foram determinados consistentemente por aqueles problemas filosóficos e sócio-teóricos que surgiram a partir do movimento do pensamento que vai de Kant a Marx. Minhas intenções e convicções fundamentais foram cunhadas na metade dos anos 50 pelo marxismo ocidental, através de uma relação crítica com Lukács, Korsch e Bloch, Sartre e Merleau-Ponty, e obviamente com Horkheimer, Adorno e Marcuse. Tudo o mais de que me apropriei adquire significado somente em relação ao projeto de uma renovação da teoria social fundada nesta tradição (HABERMAS, 1987, p.79).

O que se percebe nessa trajetória é que Habermas recorre a uma fundamentação que lhe possibilita escapar dos afunilamentos produzidos pelos parâmetros conceituais da filosofia da consciência e superar o paradigma da produção, sem abrir mão do que considera serem as intenções do marxismo ocidental. Preconiza o abandono da filosofia clássica do sujeito (compartilhada, segundo ele, por Kant, Marx, Lukács e até Adorno) e busca pontos de apoio de preferência no pragmatismo americano – representado especialmente por Richard Rorty –, na filosofia analítica e na moderna filosofia da linguagem.

Não nos parece difícil apreender a “conversação coerente” que se estabelece entre os autores da filosofia globalista da ciência, da sociologia e da história da ciência. Encontramos até aqui afinidades de tendências, proximidades de posições que indicam a fusão de horizontes entre o neopositivismo, a filosofia analítica, a filosofia da linguagem e os vinculados às novas posições sociológicas da ciência.

Entre as principais abordagens metodológicas da nova sociologia da ciências, Pessoa Jr. (2006) indica o *Programa Relativista e o Estudo de Controvérsias*, o *Programa Forte e a Teoria do Interesse* que congregam pensadores adeptos das posições do “relativismo epistêmico”. Para essa corrente todas as formas de conhecimento estão enraizadas em um meio social e cultural, logo, o que conta como verdade depende do lugar e da época considerados. “Ao contrário da definição dos filósofos, o ‘conhecimento’ não seria uma ‘crença verdadeira justificada’, mas o que a comunidade de pessoas informadas considera de maneira consensual que o seja” (2006, p. 8).

O *Programa Forte* assume uma posição radical do relativismo epistêmico dentro da sociologia da ciência. Meera Nanda (1997, p. 88) situa no início da década de 1970 a implantação do “Programa Forte” da Sociologia do conhecimento científico. Fundamentados nas idéias de Thomas Kuhn e Ludwig Wittgenstein, teóricos vinculados à Escola de Edimburgo, especialmente David Bloor e Barry Barnes, propuseram o programa que ajudou a criar as várias escolas de crítica à Ciência, incluindo os estudos feministas e culturais da ciência. O programa forte propunha submeter a escrutínio o conteúdo da ciência, de modo que a sociologia da ciência deveria levar em conta, ao mesmo tempo, o contexto social e o conteúdo científico.

Nanda (1997) considera, no entanto, que a idéia de ciência como culturalmente mediada antecede em muito as idéias relativistas. Ela pode ser encontrada na tradição da sociologia do conhecimento em pensadores como Karl Marx e Karl Mannheim. Todavia, há diferenças cruciais entre esses estudiosos e sua “prole mais moderna rotulada de ‘pós’”: nenhum deles foi um anti-realista, isto é, nenhum deles negou que a ciência, embora situada em contextos diversos, possa nos ajudar a compreender a realidade que existe independente das nossas atividades⁷³.

A *Etnografia e o Construtivismo Social*, abordagens metodológicas da Antropologia da Ciência, congregam pensadores como Karin Knorr-Cetina (1944) e Bruno Latour (1947), esses direcionados para estudos nos quais os cientistas sociais vão ao laboratório de outro cientista observar como o conhecimento é construído. Entre as teses construtivistas apresentadas por Knorr-Cetina estão: “ a) A realidade é um artefato com o qual o cientista opera; b) Operações científicas estão impregnadas de decisões; c) Seleção dos tópicos de pesquisa depende do contexto” (PESSOA JR, 2006, p. 9).

⁷³ Comungam também das idéias relativistas epistêmicas ou anti-realistas, autores considerados de postura pós-moderna, pós-estruturalista, pós-crítica e os adeptos às posturas construtivistas radicais.

Meera Nanda (1997) considera que, embora as abordagens construtivistas da ciência tenham revelado quão profundamente nossas percepções, categorias conceituais e modos de raciocínio se enraizam em nossa vida social, elas cobraram um preço elevado: inflaram em tal medida o papel das práticas culturais na fixação de nossas crenças que o mundo e o sujeito virtualmente desapareceram como restrições ao conteúdo e à lógica das nossas crenças e práticas culturais.

Considero relevante apresentar um esboço dos principais conceitos e idéias que, de certo modo, aproximam as diferentes correntes teóricas da nova sociologia e antropologia da Ciência das posições relativistas:

- *apreço à contemporaneidade e a tudo o que se constrói no presente*: a história nada mais é que “uma série de presentes perpétuos” (JAMESON, 1983, 125) cuja construção final é sempre produto do momento da subjetividade e da revelação de identidades. A história é construção de um ou mais autores, “[...] uma invocação mágica do passado para servir ao conteúdo discursivo do presente. O passado só pode ser textualmente criado a partir dos imperativos do momento presente” (PALMER, 1999, p.77).
- *negação da realidade e da verdade* porque nada mais são que resquícios do imperialismo iluminista. Afinal, “por que um só mundo real? Por que não se pode pensar em tantos mundos reais como imaginários?” indaga Baudrillard – considerado um dos principais representantes da concepção pós-moderna⁷⁴. “Para dizer a verdade, afirma ele, o mundo real entre todos os outros possíveis é impensável, a não ser como superstição perigosa. Superstição da qual devemos nos libertar” (BAUDRILLARD, 1996, p. 133).
- *declaração expressa da incompatibilidade entre o pensamento e o real*, pois ambos são apenas “acontecimento”. “Não há entre eles nenhum tipo de transição necessária ou natural. Nem alternância nem alternativa: somente a alteridade e a distância os mantém sob tensão. Isso é o que assegura ao pensamento sua singularidade, pela qual ele é acontecimento, bem

⁷⁴ Baudrillard é sociólogo francês e teve participação ativa nos acontecimentos de maio de 1968, ano que marcou a rebelião em vários cantos do mundo contra o domínio do pensamento científico iluminista evidenciada não apenas no pacto dos pensadores franceses, como também nas barricadas de Paris e na Primavera de Praga. Suas teorias são contrárias à “verdade absoluta” e hipervalorizam as representações do discurso. Em 2003 esteve no Brasil e concedeu uma entrevista à *Revista Época* na qual afirma que há um mal entendido em relação ao seu pensamento, pois considera um absurdo ser chamado de “pós-moderno”. “A noção de pós-modernidade não passa de uma forma irresponsável de abordagem pseudocientífica dos fenômenos. Trata-se de um sistema de interpretações a partir de uma palavra com crédito ilimitado, que pode ser aplicada a qualquer coisa. Seria piada chamá-la de conceito teórico” (BAUDRILLARD, 2003, p. 21). Questionado pelo repórter sobre qual seria então a definição do seu pensamento, Baudrillard responde “Sou um dissidente da verdade. Não creio na idéia de discurso de verdade, de uma realidade única e inquestionável. [...]. Lanço mão de fragmentos, não de textos unificados por uma lógica rigorosa. Nesse raciocínio, o paradoxo é mais importante que o discurso linear” (BAUDRILLARD, 2003, p. 21). Não parece essa uma revelação inevitável dos pressupostos epistemológicos da “condição pós”?

como a singularidade do mundo, pela qual ele é acontecimento” (BAUDRILLARD, 1996, p. 132).

- *exorbitação do discurso e da linguagem* como constituintes das relações sociais. O social é atomizado em flexíveis redes de “jogos de linguagem”. “Assim, nasce uma sociedade que se baseia menos numa antropologia newtoniana [...] e mais numa pragmática das partículas da linguagem”, afirma Lyotard (2002, p. XVI)⁷⁵. “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder”, acrescenta Foucault (1970, p.10)⁷⁶.
- *louvação aos estudos culturais*⁷⁷, *ao relativismo cultural*, à emergência de formas extremas de “diferencialismo cultural” e à distinção de identidades étnicas ou nacionais. O conceito de cultura assume novas possibilidades de sentido, quase enciclopédico – porque plural e adjetivado – expressando a diversificação, a multiplicidade e a singularização. A centralidade da cultura, ou das culturas⁷⁸ – ressaltada por pensadores como Stuart Hall (1997), Frederic Jameson, Néstor Canclini (1995, 1997) – vem sendo denominada “virada cultural”⁷⁹ como estratégia de legitimação dos discursos pluralistas de cultura e da gama

⁷⁵ Lyotard com sua obra *A condição pós-moderna*, publicada pela primeira vez em 1979, é considerado um dos primeiros a propor uma abordagem filosófica ao pós-moderno. Toma de Wittgenstein o termo “jogos de linguagem” significando os diversos tipos de enunciados que podem ser determinados por regras do mesmo modo que num jogo de xadrez. Faz três observações a respeito dos jogos de linguagem. “A primeira é que suas regras não possuem legitimação nelas mesmas, mas constituem objeto de um contrato explícito ou não entre os jogadores [...]. A segunda é que na ausência de regras não existe jogo, [...]. A terceira observação é de que [...] todo enunciado deve ser considerado como um ‘lance’ feito num jogo” (LYOTARD, 2002, p.17).

⁷⁶ Filósofo, psicólogo e historiador, Foucault se faz conhecer com a *História da Loucura* (1961), obra em que indaga a natureza da racionalidade moderna por meio da análise da loucura. Em seu pensamento confluem influências do positivismo francês e, sobretudo, do espírito de crítica radical de Nietzsche. Com a obra *As palavras e as coisas* (1966) passa a ser reconhecido como estruturalista, corrente emergente na França à época, vinculada às idéias de Lacan e Lévi-Strauss. Apresenta seu método de investigação de “análise arqueológica” discorrendo sobre o conjunto de relações entre práticas discursivas comuns às diversas ciências, constituidoras dos modos de linguagem próprios de uma época.

⁷⁷ Cabe esclarecer que a definição clássica do que veio a ser denominado “estudos culturais” coube a Raymond Williams, na Inglaterra, quando havia a preocupação – vinculada às aspirações da classe operária – com a maneira como os não-privilegiados da sociedade ficam submetidos às pressões da cultura da classe alta e o valor cultural de suas próprias vidas. Cardoso (2004) considera que os escritos de Williams exerceram influência constante – embora nem sempre assumida – sobre as idéias de cultura defendidas pelo grupo de historiadores do Partido Comunista Britânico que se “constituiu numa das comunidades intelectuais mais consistentes da História Intelectual do século XX. (CARDOSO, 2004, p.13). Ahmad (2002, p. 220) destaca que em Birmingham, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos “surgiu inicialmente desse tipo de reflexão e só mais tarde alguns deles foram tragados pela tempestade do pós-estruturalismo francês quando ela varreu as Ilhas Britânicas”.

⁷⁸ Mulhern considera que, ao contrário das idéias de origem, os estudos culturais pós-modernos “propõem uma *igualização processual* de seus dados: em outras palavras, embora a poesia e um anúncio de pipoca talvez não sejam de igual valor em quaisquer termos morais aceitáveis, ambos são potencialmente interessantes como portadores de significados sociais e, nesse sentido preciso, devem ser estudados com igual seriedade analítica” (MULHERN, 1999, p.51-2).

⁷⁹ Alguns dos intelectuais que contribuíram para a “virada cultural” na Inglaterra foram formados na tradição britânica, mas são de origens diversas. “Este é o caso, por exemplo, de Stuart Hall (jamaicano), Gayatri Spivak (indiana), Edward Said (palestino nascido em Jerusalém que viveu no eixo Inglaterra e Estados Unidos)”

diversificada de estilos de vida e jogos de linguagem que tecem as relações sociais. “Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural” (HALL, 1997, p. 20).

– *insistência no pressuposto epistemológico da construção social do conhecimento*. A ciência equivale a uma construção da realidade não podendo haver garantia de que nossos construtos possam efetivamente revelar o mundo como ele realmente é. Na definição de Lyotard (2002) discurso da ciência é um jogo de linguagem dotado de suas regras próprias, cruzando com um número indeterminado de jogos de linguagem, que obedecem a regras diferentes. Observa-se nesse pressuposto que o construtivista nega a unidade da verdade, da razão, da realidade e da ciência por acreditar que diferentes grupos de cientistas em épocas e lugares distintos constroem linguagens diferentes sobre o mundo e definem as verdades a partir de sua visão particular da realidade.

Meera Nanda (1997) detém-se numa minuciosa crítica a algumas “teorias sociológicas e feministas” que significam o mundo natural, a evidência experimental, os fatos e a objetividade científicos como “construtos sociais”. Para ela, tais doutrinas têm ameaçado a lógica da Ciência por afirmarem que os métodos de produção científica são relativos a uma estrutura teórica e a uma visão de mundo, logo, a ciência é uma construção da realidade e não uma descoberta. Nessa perspectiva, diz a autora, se analisarmos a tríade relação entre o mundo natural de um lado, o indivíduo cognoscente de outro e as práticas culturais de outro, o construtivismo social tende a “colapsar os dois primeiros no terceiro: fatos antes encarados como devidos à determinação do próprio mundo são, ao contrário, vistos como projeções das práticas culturais de comunidades de pesquisadores sobre um mundo muito mais estreito” (NANDA, 1997, p.1). Apesar dessas abordagens terem revelado a profundidade com a qual nossos conceitos, percepções e modos de raciocínio estão enraizados na vida social, elas acabaram por supervalorizar o papel das práticas culturais e negligenciar o papel do sujeito e do mundo na fixação de nossas crenças.

Com respeito ao argumento da construção da realidade e da verdade, especialmente às idéias defendidas por Rorty, Searle (1993) assinala:

Há uma ambigüidade na afirmação de Rorty de que a verdade é feita e não descoberta. Uma vez que a verdade se apresenta sempre na forma de afirmações

(COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.39). Nos Estados Unidos também merece destaque a “virada culturalista” proposta por Rorty.

verdadeiras, teorias verdadeiras, etc., as afirmações e as teorias verdadeiras têm realmente de ser feitas e formuladas por seres humanos. Mas daqui não se segue que não exista uma realidade independente à qual as afirmações e as teorias correspondam. Assim, há um sentido no qual a verdade é feita; nomeadamente, as afirmações verdadeiras são feitas. Mas há também um sentido, consistente com este, no qual a verdade é descoberta. Nomeadamente, o que descobrimos é aquilo que faz as frases serem verdadeiras (ou falsas, consoante o caso). Numa palavra, as afirmações verdadeiras são feitas, mas a verdade das afirmações não é feita, é descoberta (SEARLE, 1993, p. 20).

É bastante evidente que as posições ontológicas que aproximam os autores considerados anti-realistas, encontram-se especialmente ancoradas nas posições de Heidegger e Nietzsche, pensadores que marcam o pensamento filosófico contemporâneo e representam, possivelmente, o espírito do nosso tempo. Em Heidegger encontramos o argumento de que a pergunta sobre o “ser” ao longo da história da filosofia perdeu de vista o seu sentido fundador e recebeu respostas que põem, de manifesto, sua indeterminação, vacuidade e carga de preconceitos. O progressivo esquecimento da questão do ser, segundo Heidegger, levou à destruição da ontologia. Ele propõe a necessidade de encontrar uma linguagem adequada à investigação do ser, que, no entanto, não pode ser pensada com base nas categorias metafísicas tradicionais.

Essa vacuidade na busca histórica pelo ser conduz Heidegger a submeter a pergunta inicial de Ser e Tempo a uma crítica imanente e a uma reflexão sobre o *Fim da Filosofia e a tarefa do pensar* (2000). Interroga sobre o que significa a expressão “final da Filosofia” no tempo presente. Esclarece que, ao contrário do que comumente se entende por final de algo, não quer representar o cessar ou a detenção de um processo, mas significa o acabamento de uma metafísica, a sua superação. Então, questiona: não será o final da filosofia um cessar de sua maneira de pensar?

El despliegue de la Filosofía en ciencias independientes — aunque cada vez más decididamente relacionadas entre sí — es su legítimo acabamiento. La Filosofía finaliza en la época actual, y ha encontrado su lugar en la cientificidad de la humanidad que opera en sociedad. Sin embargo, el rasgo fundamental de esa cientificidad es su carácter cibernético, es decir, técnico. Presumiblemente, se pierde la necesidad de preguntarse por la técnica moderna, en la misma medida en que ésta marca y encauza los fenómenos del mundo entero y la posición del hombre en él (HEIDEGGER, 2000, p. 3).

Apesar do aparente “caráter abstrato” do problema do ser, o caminho que Heidegger percorre desde o neokantismo, a fenomenologia de Husserl e o “existencialismo” representa um progressivo esforço de concretizar a conexão estreita que se estabelece entre o problema da existência humana e o problema do ser que se implicam reciprocamente (VATTIMO, 1987).

A idéia de uma fundamentação hermenêutica aparece também, antes, em Nietzsche. Tal aspecto permite a concepção de uma continuidade Nietzsche-Heidegger na consolidação e persistente presença de hermenêutica na cultura atual a partir de metade dos anos de 1970; o fortalecimento, portanto, de uma filosofia centrada no problema de interpretação e da linguagem.

A proximidade entre as idéias de Nietzsche e de Heidegger, todavia, não se esgota nas suas vinculações à hermenêutica. Nietzsche alimentava um ceticismo em relação à filosofia e à história que em muito se assemelha à declaração do fim ou acabamento da metafísica em Heidegger. Esse último considerava que o pensamento de Nietzsche representava o fim da metafísica. Heidegger, no artigo que discute sobre *La frase de Nietzsche «dios ha muerto»* (1996), assim explica sua posição:

La siguiente explicación intenta orientar hacia ese lugar desde el que, tal vez, podrá plantearse un día la pregunta por la esencia del nihilismo. La explicación tiene su raíz en un pensamiento que comienza a ganar claridad por primera vez en lo tocante a la posición fundamental de Nietzsche dentro de la historia de la metafísica occidental. La indicación ilumina un estadio de la metafísica occidental que, presumiblemente, es su estadio final, porque en la medida en que con Nietzsche la metafísica se ha privado hasta cierto punto a sí misma de su propia posición esencial, ya no se divisan otras posibilidades para ella. Tras la inversión efectuada por Nietzsche, a la metafísica solo le queda pervertirse y desnaturalizar-se (HEIDEGGER, 1996, p. 190).

Heidegger considera ainda que o voltar a pensar a metafísica de Nietzsche se converte em uma reflexão sobre a situação e o lugar do homem atual, cujo destino, no que se refere à verdade, foi escassamente entendido (HEIDEGGER, 1996).

Nietzsche (2006), por sua vez, reflete sobre “A utilidade e os inconvenientes da história para a vida” procurando interpretá-la como “un mal, una enfermedad, un defecto, algo de lo que nuestra época está, con razón, orgullosa: su cultura histórica, pues creo que todos nosotros sufrimos de una fiebre histórica devorante y, al menos, deberíamos reconocer que es así” (NIETZSCHE, 2006, p.1).

Ele considera que uma rápida olhada sobre o nosso tempo possibilita tecer considerações sobre o valor e não valor da história e então compreender porque a ciência paralisa a atividade e a história com sua preciosa fluidez do conhecimento e artigo de luxo, nos resulta seriamente odiosa. O autor defende a tese de que “lo histórico y lo ahistórico son igualmente necesarios para la salud de los individuos, de los pueblos y de las culturas” (NIETZSCHE, 2006, p.4).

Habría, pues, que considerar a la facultad de ignorar hasta cierto punto la dimensión histórica de las cosas como la más profunda e importante de las facultades [...]. Lo

ahistórico es semejante a una atmósfera protectora, únicamente dentro de la cual puede germinar la vida y, si esta atmósfera desaparece, la vida se extingue. Es cierto: tan solo cuando el hombre pensando, analizando, comparando, separando, acercando, limita ese elemento no histórico; tan solo cuando, [...] es suficientemente fuerte para utilizar el pasado en beneficio de la vida y transformar los acontecimientos antiguos en historia presente, llega el hombre a ser hombre. Pero un exceso de historia aniquila al hombre y, sin ese halo de lo ahistórico, jamás hubiese comenzado ni se hubiese atrevido a comenzar (NIETZSCHE, 2006, p.4).

A consideração monumental do passado, assim como a ocupação com o que se produziu de clássico e inusitado, de nada serve ao homem contemporâneo, conclui o autor. (NIETZSCHE, 2006, p.9), pois o excesso de consciência histórica destrói nossa capacidade de criar nova história.

Peters (2000) afirma que a genealogia do pós-estruturalismo francês pode ser compreendida, em parte, por suas filiações ao pensamento de Nietzsche. Temas filosóficos como: a crítica da verdade e sua ênfase na pluralidade da interpretação; a centralidade do estilo, visto como crucial, para a superação de si próprio; a importância do conceito de vontade de potência e suas manifestações como vontade de verdade e vontade de saber foram assumidos, adotados e experimentados pelos pós-estruturalistas franceses sob novas e estimulantes formas. Foucault, por exemplo, desenvolveu a genealogia nietzscheana como uma forma de crítica história que resiste à busca por origens e essências. Lyotard demonstra a mesma aversão que tinha Nietzsche pelas tendências universalizantes da filosofia moderna. Derrida, seguindo Nietzsche, Heidegger e Saussure, questiona os pressupostos que governam o pensamento binário utilizando a desconstrução para denunciar, deslindar e reverter essas hierarquias. Deleuze se fixa na diferença como o elemento característico que permite substituir Hegel por Nietzsche, privilegiando os "jogos da vontade de potência" contra o "trabalho da dialética".

O reconhecimento da substancial proximidade e continuidade entre Nietzsche e Heidegger e da predominância crescente de posições relativistas e construtivistas na maioria dos autores aqui discutidos, nos levou a interrogar as possíveis determinações e tendências que contribuíram e contribuem para a proliferação de idéias pró-dissolução da objetividade, do ser e da realidade; e de atitudes de suspeição generalizada em relação à ciência, impregnando pensadores tão diferentes e se espalhando pelos mais diferentes campos da produção do saber.

A declaração de morte do otimismo iluminista, o pessimismo em relação ao valor da racionalidade, da verdade e do progresso vem sendo objeto de críticas há muitas décadas e por

representantes da direita e da esquerda⁸⁰. Ahmad (1996) situa as origens dessas posições em duas conjunturas históricas distintas: durante os anos de 1930 e, posteriormente, nos anos de 1960 (AHMAD, 1996, p. 1).

Nos anos de 1930, tempos do Nacional Socialismo, surgiram três versões que rivalizaram nas suas definições de pós-história, afirma Ahmad. A primeira diz respeito à apologia nazista que, em seu processo de universalização, apresenta o Terceiro Reich como o Estado Final; a segunda abriga aqueles que se desiludiram com o Reich – Niethammer e Heidegger – por suas participações no projeto nazista e subsequente retração naquilo que se chamou de “clericalismo do ser”; e a terceira com os pensadores que emergiram da *intelligentsia* alemã em oposição ao nazismo – Horkheimer e Adorno – que identificaram o barbarismo tecnologicamente eficiente do nazismo a um eclipse total da razão e da arte. Tal identificação, na concepção do autor, se coaduna com o “pessimismo da *mínima moralia* e com a percepção de que uma política coletiva de tipo revolucionária é impossível diante da *massificação* da cultura moderna; *massa e popular* são, nos escritos de Horkheimer e Adorno, palavras de degradação pontual e irrecuperável” (AHMAD, 1996, p.2).

Para os intelectuais de esquerda – que viveram na Europa Ocidental entre Petrogrado e Munique, e que testemunharam o barbarismo nazista, o golpe desfechado pela União Soviética de Stalin nas esperanças revolucionárias bolchevistas, a Depressão do ‘capitalismo liberal’ e o fetichismo consumista – esta realidade foi três vezes cruel e contribuiu para o desencanto com a política e com o projeto iluminista da modernidade, assegura Ahmad (1996). O que o impressiona, no entanto, continua o autor, “é a intensa retomada dessa idéia elitista acadêmica e de vanguarda, algum tempo depois, (a partir de 1968) entre os intelectuais parisienses, que se retiraram da extrema esquerda para se reconciliar com o liberal conservadorismo” (AHMAD, 1996, p. 3)⁸¹.

A esse respeito Ellen Wood afirma:

⁸⁰ Merecem destaque as obras de Fukuyama *The end of History and the Last Man* (1992); Niethammer *Posthistoire: has History come to an end?* (1992); Anderson *As origens da pós-modernidade*, (1998). A declaração de Fukuyama sobre o “fim da história” em muito se assemelha às declarações de Lyotard (2002) sobre o “fim das metanarrativas” ou ao anúncio de Baudrillard (1996) sobre a “morte do social”.

⁸¹ A esse respeito Ahmad (2002, p. 207) esclarece que em face da conjuntura histórica particularmente ambígua – marcada pelo declínio de Krushev na União Soviética, pelo 1968 francês, pela invasão da Tchecoslováquia, pelos movimentos de Libertação Nacional no Vietnã e em outras partes da África e da Ásia –, o pós-estruturalismo em geral e a política da Desconstrução de Derrida, de modo particular, se apresentavam na esfera da intelectualidade como uma alternativa tanto ao marxismo quanto ao conservadorismo. A influência que “a desconstrução passou a exercer em setores da esquerda acadêmica não-comunista (não raro anticomunista), nas universidades norte-americanas e européias foi certamente facilitada pelo fato de não ser um discurso de Direita” (AHMAD, 2002, p.208).

Embora reconheça diversas influências – de filósofos antigos, como Nietzsche, a pensadores mais recentes, como Lacan, Lyotard, Foucault e Derrida – o pós-modernismo atual descende, acima de tudo, da geração de 1960 e dos seus estudantes. Esse pós-modernismo, portanto, é produto de uma consciência formada na chamada idade áurea do capitalismo, por mais que possa insistir na forma do capitalismo (‘pós-fordista’, ‘desorganizada’, ‘flexível’) da década de 1990 (WOOD, 1999, p. 9).

A adesão às idéias pós-modernas em tempos em que se acreditava no triunfo do capitalismo e nas alegrias do consumismo imprime diferenças significativas entre o pós-modernismo de hoje e as análises mais antigas do declínio de épocas. A diferença está

[...] no fato de que todos os temas da Escola de Frankfurt – antinomias da Ilustração, Eclipse da Razão, ambigüidades do Progresso, massificação da cultura, declínio das possibilidades revolucionárias – que causaram tanto desconforto e pessimismo moral em Adorno e Benjamin, são agora re-encenados como fonte de prazer e sinais de uma nova liberdade. Como se esta nova sensação de ser contemporâneo ao fim do sentido, à morte do social, etc., tivesse produzido um campo sem precedentes de possibilidades para o jogo lúdico [...] (AHMAD, 1996, p.3).

A questão do marxismo não é externa a esses desenvolvimentos teóricos. Alguns autores – Jameson (1991) e Harvey (2002) – até mesmo escrevem a partir de posições marxistas declaradas sobre a transição modernidade/pós-modernidade. Outros, porém, recorrem ao marxismo como um método de leitura, ou como uma epistemologia, ou ainda, como sugeriu Anderson (1988) sobre o “marxismo ocidental”, com um certo distanciamento da economia política, em favor da filosofia⁸².

O mesmo pode ocorrer em relação às correntes ou escolas de pensamento de maior circulação: pós-modernismo, pós-estruturalismo, neopragmatismo, construtivismo, entre outras. A inopinada adesão de autores heterodoxos a essas correntes “parece dever menos a convicções filosóficas fundamentadas do que à capitulação mais ou menos inconsciente ao ceticismo que marca o pensamento contemporâneo” (DUAYER; MEDEIROS; PAINCEIRA, 2000, p.2).

As discussões e análises empreendidas até aqui permitiram concluir que o arcabouço teórico-metodológico que fundamentou a formação do pesquisador em Educação, no período 1998-2003, especialmente no que se refere aos estudos sobre Filosofia e Sociologia da Ciência, sustenta-se, em boa parte dos Programas avaliados, na conjugação de anti-realismo,

⁸² Ahmad (2002, p. 20) ressalta a usual invocação eclética de proposições marxistas específicas para discussão de conceitos e teorias específicos. Gramsci é um dos mais utilizados nesse tipo de prática; muitas têm sido as apropriações pós-estruturalistas de seu pensamento, principalmente quando se discute cultura. Poucos consideram, no entanto, o fato de ter sido ele “um militante comunista, um líder do maior levante proletário que ocorreu na Europa no período que se seguiu a primeira guerra mundial e à Revolução Bolchevique” (AHMAD, 2002, p.255) e não apenas como quer acreditar a academia, um pensador ou um crítico cultural, um criador de conceitos que podem ser descolados do projeto político e da estrutura de classes que lhe deu origem.

relativismo e pragmatismo – incluindo-se aí outras correntes como o pós-estruturalismo e o neopragmatismo – correntes que postulam a impossibilidade do conhecimento objetivo do mundo e, por isso mesmo, justificam a ciência pela eficácia prática.

Tais posições defendem a concepção de que o espaço de significação criado por nossas imagens de mundo (ontológicas), com ou sem o concurso da ciência, é um construto lingüístico em relação à sua verdade ou falsidade. O anti-realismo não nega a existência do mundo real, mas nega que aquilo que aceitamos como fatos científicos corresponde necessariamente ao mundo. O relativismo epistemológico sustenta a premissa de que o que conta como uma boa razão para adotar uma crença depende do contexto e dos atores que dele fazem parte. Em palavras mais simples, pode-se dizer que o que é real e verdadeiro para um grupo social deixa de sê-lo para outro e nessa seara há espaço para todos os discursos, todas as culturas, todas as crenças e o mais absoluto pluralismo.

Ademais, o que se identificou mais claramente no estudo realizado, notadamente se tomamos as “modalidades de definição primária” (AHMAD, 2002) que orientam o eixo Filosofia e Ciência, foi a inexistência de um efetivo e sistemático embate realismo/anti-realismo nos estudos empreendidos nesse eixo. Observou-se o predomínio de posições anti-realistas e relativistas de ciência, em detrimento de posições realistas críticas que defendem a pesquisa da natureza, constituição e estrutura dos objetos de estudo nas suas dimensões transitiva e intransitiva, porque acreditam no pressuposto de que a realidade existe independentemente das representações humanas.

Para haver embate supõe-se a existência do contraponto, da posição que oferece resistência ou, no mínimo, de um aparato conceitual no qual haja espaço para o desenvolvimento, o debate interno e a argumentação filosófica de sustentação à ciência. A falta do embate suprime as próprias condições de inteligibilidade dentro das quais os fatos fundamentais da ciência podem ser teorizados. Além disso, ao inviabilizar o argumento filosófico em favor de ou contra uma ciência, suspende-se também a possibilidade de defender ou sustentar uma determinada concepção de ciência e do conhecimento produzido. Quando se trata da formação do pesquisador, é necessária a presença da crítica, sob pena de inviabilizar a discussão esclarecida e fundamentada dos problemas filosóficos inerentes a todas as concepções de ciências⁸³.

⁸³ A prática que recomenda não responder ao adversário, não citá-lo, reduzi-lo ao silêncio, ao anonimato, não favorecer a circulação de suas idéias, é bastante comum na academia. Há muitas ilustrações de tal expediente, talvez o caso paradigmático seja o de Foucault que, em seu livro *As Palavras e as Coisas* (1988), consegue a extraordinária proeza de elaborar uma “arqueologia” do dinheiro (da troca, do preço) sem citar Marx uma única vez (DUAYER; MEDEIROS E PAINCEIRA, 2001).

Discutir a disjuntiva que permeia os debates realismo/anti-realismo na filosofia e sociologia da ciência, significa identificar o estatuto da ontologia na compreensão dos objetos de estudo. Duayer; Medeiros; Paineira (2001) nos auxiliam a compreender esse histórico debate apresentando algumas características de ambas as posições. Os autores ressaltam que não é mais possível ingressar na filosofia da ciência, terreno propriamente filosófico onde predominam hoje as posturas anti-realistas, sem considerar explicitamente os problemas ontológicos. “Em outros termos, a ninguém é concedido atualmente, como se fazia nos ‘auspiciosos’ tempos positivistas, desqualificar posições rivais pela simples tática de denegri-las como ‘metafísicas’, isto é, ontológicas” (2001, p. 730).

As posições anti-realistas ocupam lugar hegemônico nos ancoradouros teórico-metodológicos da formação filosófica e científica do pesquisador em Educação, nos Programas de Pós-Graduação avaliados. Tal constatação, no entanto, não nos autoriza a generalizações. É preciso considerar a presença, ainda que inexpressiva, de autores que representam posturas realistas e para os quais existe uma preocupação direta com a ontologia e, em particular, com a exploração da ampla natureza de aspectos da realidade natural e social.

A recorrência às idéias desses autores não significa, todavia, que o debate realismo/antirealismo esteja colocado. Pode-se realizar uma leitura de suas posições sem necessariamente estabelecer contrapontos ou discutir a natureza do embate e suas repercussões na produção do conhecimento.

Não se pode ignorar, no entanto, que autores como: Marx, Engels, Gramsci, Lukács e outros – presentes no quadro de estudos dos Programas de Pós-Graduação da UFF e da USP – defendem uma orientação realista que insiste no pressuposto de que os métodos da ciência social podem, e a rigor devem, ser elaborados de modo a levar em conta os conhecimentos disponíveis relativos à natureza do material social, ou seja, uma teoria da ontologia social.

A consciência deste fato nos permite concluir a inviabilidade de conceber a atividade científica descolada da compreensão da realidade ou, ainda, de conceber que a ciência resulte de uma conversação entre pesquisadores tendo em vista apenas seus interesses e valores. A finalidade da ciência ou do conhecimento nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne uma verdadeira posição de um fim, como afirma Lukács, é necessária a busca adequada dos meios, isto é, é necessário levar em conta o conhecimento da natureza natural e/ou social do objeto investigado; quando tal nível ainda não foi alcançado, a finalidade permanece um mero projeto utópico.

Num momento em que vivemos a universalização do capitalismo – tanto por ser globalizado como por penetrar em todos os aspectos da vida social – parece razoável expandir as possibilidades de manipulação, por meio da ciência e das suas idéias de realidade e conhecimento fragmentados.

Se não é possível conhecer a realidade e se a ação humana é interdita, parece suficiente ao pesquisador em educação ater-se à investigação de micro-temas, da instrumentalidade da prática educacional cotidiana, das diversidades que compõem o contexto escolar, da cultura de gênero e da construção da linguagem e dos conceitos, contribuindo desse modo para manipulação e fragmentação dos processos de conhecimento e da sua produção.

Se o conhecimento consiste sempre no rebatimento ou na projeção de nossos interesses, valores e preconceitos na realidade, parece relevante investir em autobiografias, relatos docentes, múltiplos olhares sobre o sujeito em construção. Como alega Searle (1993, p. 4): “Se a verdade e a validade objetivas são coisas que não existem, tanto podemos discutir a pessoa que apresenta o argumento e os motivos que terá para o apresentar, como podemos discutir a pretensa validade do argumento e a alegada ‘verdade’ das suas conclusões”.

Essa mudança da concepção tem conseqüências: rompe-se com socialidades coletivas e análises totalizantes da realidade educacional e deixa-se apenas o indivíduo como *locus* de experiência e sentido. Do mesmo modo, quando se abandona a crença na objetividade e na verdade e se aceita a relatividade das idéias e a instrumentalização de “valores consensuais”, expurga-se o debate em prol da manipulação cândida e inocente de valores, interesses e finalidades externamente postos.

5 CONCLUSÃO

O percurso e o exercício de análise empreendido nesse estudo possibilitam levantar importantes indicadores, princípios e tendências que delineiam a formação do pesquisador nos Programas de Pós-Graduação em Educação, considerados de padrão internacional e de excelência pela área de Educação, nos períodos 1998-2000 e 2001-2003.

Expressão e ao mesmo tempo produto das novas formas de conhecimento que se consolidaram, notadamente a partir da década de 1970, buscando desestabilizar os modos estabelecidos de investigação intelectual, assim como dos acontecimentos históricos que se acentuaram nos anos de 1990 e determinaram a alteração da identidade e a precarização do espaço público universitário no cenário mundial, a formação do pesquisador na pós-graduação brasileira, no período anunciado, revela características bem marcantes do espírito e das circunstâncias conjunturais da época.

A pós-graduação brasileira e o pesquisador em formação participam de um momento histórico no qual a universidade brasileira vivencia a transição de seu *status* de identidade pública – própria do Estado do bem-estar – para o de identidade mercantil – própria do Estado empresarial. Inserem-se num período de diversificação da oferta e das fontes de financiamento, das propostas de mestrados profissionalizantes, das alianças estratégicas entre agências internacionais, governos e corporações, de diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, da internacionalização e globalização do conhecimento, enfim, um período de redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global.

Como materialização dessas políticas de regulação, a pós-graduação vivencia os redirecionamentos induzidos pelas sistemáticas de avaliação que ocupam lugar de relevo em toda a trajetória até aqui e, no mais das vezes, interferem não apenas na organização deste nível de ensino, como também no processo de produção e divulgação do conhecimento no país.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG) que definiu o perfil desse nível de ensino na década de 1990 – plano esse que oficialmente não existiu, mas cujas ações mais se coadunam com lógica do setor corporativo-empresarial – assim como as tendências que se delineiam para o século XXI (V PNPG) evidenciam, por sua vez, os eixos principais que definem o paradigma norteador dessas políticas: o esforço pela diversificação da oferta, a flexibilização de modelos, a institucionalização de um processo contínuo de avaliação, o

incremento da internacionalização, a cumplicidade com o mercado, a busca de perfis de excelência, enfim, o partilhamento com o paradigma que define a economia do conhecimento, baseado no movimento que transforma informação em conhecimento e conhecimento em decisões e ações de negócio.

Essa dinâmica revela o impulso expansionista do capitalismo, regido por suas leis internas de movimento, penetrando em todos os aspectos da vida social. A sociabilidade capitalista transforma o conhecimento num bem de importação e exportação, atingindo hoje uma universalidade virtual, nas quais todos se submetem às exigências da competição, da produtividade crescente e da internacionalização como forma ativa de responder à globalização do conhecimento.

As características de diversificação, flexibilidade e abertura para “o novo” se expandem, ademais, para os critérios de organização curricular, para o modo de realizar a seleção das disciplinas e conteúdos e, por sua vez, têm ressonâncias na compreensão do pesquisador quanto às práticas culturais significativas, especialmente a ciência e aos seus modos de interpretá-las.

A análise das disciplinas e ementas dos Programas de Pós-Graduação em estudo permitiu observar que, guardadas as especificidades dos Programas analisados, a formação dos pesquisadores:

- fundamenta-se em eixos teóricos nos quais predominam, em ordem de maior incidência, o estudo de questões sobre história, sociabilidade econômica e política; pesquisa; cultura, linguagem e tecnologia; educação, ensino e formação e, por último, filosofia e ciências. Esses eixos, porém, adquirem maior ou menor relevância se analisadas suas incidências no interior de cada Programa, com exceção do eixo de Filosofia e Ciências que em todos ocupa o penúltimo ou último lugar;
- apresenta, na maioria dos Programas, inconstância no tempo e na periodicidade de dedicação ao estudo, revelando assistemática e volaticidade na abordagem de determinados conteúdos e/ou eixos teóricos;
- conjuga diversidade, ineditismo e singularidade de temas, características que distinguem o pensamento contemporâneo, e se revelam com expressividade nas correntes ou escolas de pensamento de maior circulação nas últimas décadas, entre elas o: pós-modernismo, pós-estruturalismo, neopragmatismo e construtivismo;
- promove representativa defesa da(s) Cultura(s), dos discursos, da etnia, do gênero e dos estudos antropológicos e psicanalíticos sobre a formação do sujeito, presentes tanto nas

disciplinas que compõem o eixo cultura, linguagem e tecnologias como nos demais eixos nos quais se discute, entre outros conceitos, identidades, histórias do cotidiano, narrativas de diferentes gêneros, produção da subjetividade, representação social;

- mantém constância no estudo das temáticas: Trabalho, História da Educação, Estado, Sociedade e Educação, Políticas Públicas em Educação e Sociologia e Educação, – conhecimentos considerados clássicos na Educação e imprescindíveis para a crítica científica e à práxis transformadora;
- focaliza as discussões de educação, do ensino e da formação ora nos níveis específicos da prática pedagógica, das relações de ensino-aprendizagem, das especificidades da tarefa docente no cotidiano da escola atual – proposições essas que parecem preponderar –, ora nas análises em níveis históricos e políticos – essas em volume bem menos expressivos;
- reduz de maneira drástica a relevância do estudo dos problemas filosóficos (epistemológicos, éticos, ontológicos) inerentes a todas as ciências, incluindo a Educação;
- privilegia a discussão dos embates teóricos sobre as inúmeras “crises”: a crise da razão e da modernidade; as crises da verdade, do sujeito e da referência; a crise do capital e a crise ético-política que se instaura no debate modernidade e pós- modernidade e suas repercussões na ciência;
- investe na compreensão de que a pesquisa se legitima mais por sua capacidade preditiva e/ou instrumental, do que pelo realismo de suas teorias, modelos e hipóteses, em especial ao focar o eixo dos seus estudos, prioritariamente, na discussão dos problemas metodológicos da pesquisa em Educação e nas technicalidades da pesquisa.

Em face da evidente redução e assistemática dos estudos filosóficos e científicos na formação do pesquisador em educação e da necessidade de conhecer de modo mais aprofundado os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam esses estudos, procurei direcionar a investigação para o exame dos autores e das posições nas quais estão ancoradas as análises da natureza e das práticas sociais da ciência e a reflexão sobre os problemas filosóficos da ciência da educação.

A presença pouco expressiva de disciplinas direcionadas ao aprofundamento de questões filosóficas nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados fez-nos pensar no movimento que parece hegemônico no pensamento epistêmico contemporâneo: o abandono ou a invalidação de teorias que busquem investigar e descobrir o sentido das coisas

e sua lógica interna; a crença na extemporaneidade do estudo do pensamento filosófico e da reflexão sobre implicações da atividade científica.

A lógica da ciência tem sido seriamente ameaçada por um conjunto de doutrinas que negam que fatos científicos tenham qualquer relação necessária com os processos causais e entidades teóricas que pretendem descrever (NANDA, 1997). Essas doutrinas têm sido predominantes no meio científico-acadêmico e contribuído para minimizar o espaço da crítica. Observa-se como que uma fuga intencional às acusações de uso da ciência em prol da legitimação de concepções metafísicas, totalitárias e pouco práticas para pensar as especificidades do campo de investigação.

A análise dos conceitos e autores que compõem as disciplinas do eixo Filosofia e Ciência nos Programas avaliados permitiu observar que os principais interlocutores chamados para discussão de questões filosóficas e científicas na formação do pesquisador situam-se no campo da nova filosofia da ciência e da nova sociologia da ciência. A primeira defende como posições definidoras: a inexistência de distinção entre o contexto da justificação e contexto da descoberta, a ciência como socialmente justificada na escolha de novos e sucessivos paradigmas pela comunidade de pesquisadores. A segunda propõe a inclusão da ciência no escopo da análise sociológica, com o rompimento da distinção entre o social e o científico; a intensificação de estudos “microscópicos” da prática científica; a análise da “construção” do conhecimento; a ascensão da *virada lingüística* na ciência.

O que se pode observar em algumas tendências hegemônicas no interior da Filosofia da Ciência e da Sociologia da Ciência é uma atitude de suspeição generalizada em relação à ciência e a defesa do relativismo ontológico que consiste em negar o valor de verdade ao conhecimento científico. A verdade equivale às nossas descrições do mundo, logo, o nosso saber sobre a realidade consiste de construtos.

Nessas posições, o pesquisador defende a noção de paradigmas incomensuráveis, subtrai da ciência sua capacidade de apreender a realidade objetiva, além de cancelar quaisquer possibilidades de se descortinar, desde o interior de sua proposta, as possíveis superações (DUAYER; MEDEIROS; PAINCEIRA, 2001). A história deixa de ser a compreensão da relação passado-presente-futuro e torna-se um terreno de disputa entre discursos, muitas vezes construído de forma autobiográfica. Classes e comunidades são sempre frágeis, mutantes, transitórias, e se sobrepõem. A diversidade é afirmada e as identidades são forjadas a partir do engajamento com discursos culturais e políticos; não existem realidades sociais prévias que possam dar origem às ações, à linguagem e à cultura (GEARY, 2000).

Um número significativo de autores contemporâneos, desde diferentes perspectivas teóricas, apresenta inúmeros diagnósticos sobre o papel relativo da ciência. No plano teórico e filosófico, esses diagnósticos são geralmente identificados com o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o neopragmatismo, correntes que negam qualquer possibilidade de acesso à realidade e à verdade. Posições semelhantes caracterizam “paradigmas” de Kuhn, as variações de Feyerabend sobre o tema, o pós-modernismo radical de Lyotard, com seus jogos de linguagem, como também as idéias de Foucault sobre conhecimento e verdade. Correntes cujas idéias convergem para a seguinte tese central: a “verdade” ou “realidade” é sempre relativa ou construída em algum contexto culturalmente específico de significados e valores

As origens políticas da reação “pós-ista” da filosofia (MORAES, 1996, 2004a; AHMAD, 1996), ou do anúncio do fim da história e a morte da modernidade com seus valores dominantes e suas promessas de emancipação, “tornaram-se particularmente estridentes e confusas em duas conjunturas históricas distintas: durante os anos de 1930 – juntamente com a Revolução, a Depressão, o fascismo e a guerra mundial – e, posteriormente, no atual período de triunfalismo capitalista”, nos anos de 1960 (AHMAD, 1996, p. 1).

O “fim da História” tem duas proposições filosóficas ao mesmo tempo distintas e semelhantes entre si, enfatiza Ahmad (1996): a de Fukuyama – quase-hegeliana e com aproximações a Nietzsche –, e a dos pós-modernistas, que sintonizam com as idéias de Heidegger, com o ambiente filosófico da Alemanha pós-Weimar e com um veio nietzscheano diverso do adotado por Fukuyama. Tais proposições possuem diferentes modos de argumentação, no entanto se assemelham diante da sua incapacidade de “pensar um possível futuro para a humanidade que possa ser basicamente diferente do atual triunfo neoliberal e a conseqüente universalização do fetichismo da mercadoria” (AHMAD, 1996, p.3).

Os debates filosóficos contemporâneos comumente têm tratado do embate – realismo *versus* anti-realismo – na filosofia e sociologia da ciência. Nessa disjuntiva há os defensores da posição de que as ciências buscam e propiciam um conhecimento (ontológico) cada vez mais adequado do mundo e que a constituição do objeto a ser pesquisado deve ser verdadeiramente conhecida. Há outros, porém, que tendem a identificar a ontologia a um produto da consciência, um construto arbitrário, um esquema conceitual ou ontológico, sem, portanto, qualquer compromisso com a representação adequada da realidade (DUAYER; MEDEIROS; PAINCEIRA, 2001).

Em face das posições acima referidas observou-se que na formação do pesquisador em Educação, especialmente no que se refere aos estudos sobre Filosofia e Sociologia da Ciência, o embate realismo/anti-realismo não é prioridade, ou não acontece, ou ainda, se

acontece, não se explicita na construção das ementas. Evidenciou-se a expressiva recorrência aos conceitos e autores que defendem posições anti-realistas de ciência – *com o anúncio da crise da razão, a crítica à racionalidade ocidental, a desconstrução da metafísica ocidental, a crítica da razão histórica* – em detrimento de posições realistas críticas que defendem a pesquisa da natureza, constituição e estrutura dos objetos de estudo nas suas dimensões transitiva e intransitiva.

Certamente encontramos em alguns autores citados – estes em número menos significativo – filiações à postura e compreensão realista de ciência. Entre eles recorre-se a Marx e Lukács, por exemplo, porém, não há evidências que indiquem a ocorrência do debate ou a confrontação dessas diferentes posições consideradas seminais e definidoras da postura que norteará o pesquisador na sua atividade de investigação. Exceção seja feita a duas disciplinas, uma oferecida na USP, no período 1998-2003, e outra na UFF no período 1998-2000, que revelam preocupação com essa questão. Nas demais disciplinas ofertadas evidencia-se a preocupação com a crítica à ciência, porém, desde uma única posição.

Como já referido, para sustentar o embate é imprescindível o acesso ao contraponto, às diferentes posições, seus argumentos e sustentações na realidade, bem como suas repercussões na produção do conhecimento. Se a pós-graduação é o *locus* privilegiado da produção de conhecimento e espaço para o desenvolvimento, o debate interno e a argumentação filosófica de sustentação à ciência, é nesse ambiente que as posições ontológicas presentes no embate realismo/anti-realismo deveriam ser postas à prova.

A falta do embate suprime as próprias condições de inteligibilidade dentro das quais os fatos fundamentais da ciência podem ser teorizados. Além disso, ao inviabilizar o argumento filosófico em favor de ou contra uma ciência, suspende-se também a possibilidade de defender ou sustentar uma determinada concepção de ciência e do conhecimento produzido. Quando se trata da formação do pesquisador, é necessária a presença da crítica, sob pena de inviabilizar a discussão esclarecida e fundamentada dos problemas filosóficos inerentes a todas as concepções de ciências.

Caso contrário, o pesquisador corre o risco de manter-se enredado no domínio da manipulação prática da realidade e de se prender na teia de sistematização de categorias. Por serem dadas na prática imediata ou por resultarem de construções da comunidade científica são falsas e ilusórias em si mesmas, distorcem o mundo real e bloqueiam a busca por estruturas determinantes dos fenômenos.

DOCUMENTOS

BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC, 1995, 115 p. (editado originalmente em 1994).

BRASIL. CONSELHO DE ENSINO SUPERIOR. *Parecer nº 977/65*. Aprovado em 03 dez. 1965. Disponível em < <http://www.cbfdmg.com.br> > Acesso em 20 de março de 2005.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96* de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei nº 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Brasília: Casa Civil, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em 14 de março de 2006.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto nº 2.306* de 19 de agosto de 1997. Brasília: Casa Civil, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/D2306.htm. Acesso em 14 de março de 2006.

_____. SENADO FEDERAL. *Decreto nº 74.299*, de 18 de julho de 1974. Brasília: Senado Federal, 1974. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes>. Acesso em 22 de maio de 2006.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Decreto nº 86.816* de 5 de janeiro de 1982. Brasília: MEC, 1982.

_____. CAPES. *Infocapes: boletim informativo da CAPES*. v. 10, n. 4, Brasília, CAPES/MEC, out - dez 2002.

_____. CAPES. *Infocapes: boletim informativo da CAPES*. v. 2, n. 3, Brasília, CAPES/MEC, julh. – set. 1994.

_____. CAPES. *Portaria n. 080* de 16 de dezembro de 1998.

_____. CAPES. *Infocapes: boletim informativo da CAPES*. v. 2, n. 3, Brasília, CAPES/MEC, jul. - set. 1994.

_____. CAPES. *Infocapes: boletim informativo da CAPES*. 1997. Edição comemorativa dos 45 anos. Brasília, CAPES/MEC, 1997.

_____. CAPES. *Inserção internacional e padrão internacional*. Brasília: CAPES, 2003.

_____. CAPES. *V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/>. Acesso em: 23 jun. 2005.

_____. CAPES. *A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissionalizante e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento*. Brasília: CAPES/MEC, 2001.

_____. CAPES, *50 anos*. Brasília: CAPES/CPDOC/FGV, 2002a.

_____. CAPES. *Infocapes*: boletim informativo da CAPES . v. 10, n. 4, Brasília, CAPES/MEC, out. - dez. 2002b.

_____. CAPES. *Cadernos de avaliação*: disciplinas. Universidade de São Paulo. Brasília: CAPES, 1998 – 2000.

_____. CAPES. *Cadernos de avaliação*: disciplinas. Universidade de São Paulo. Brasília: CAPES, 2001 – 2003.

_____. CAPES. *Cadernos de avaliação*: disciplinas. Universidade Federal Fluminense. Brasília: CAPES, 1998 – 2000.

_____. CAPES. *Cadernos de avaliação*: disciplinas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília: CAPES, 1998 – 2000.

_____. CAPES. *Cadernos de avaliação*: disciplinas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Brasília: CAPES, 1998 – 2000.

_____. CAPES. *Cadernos de avaliação*: disciplinas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Brasília: CAPES, 2001 – 2003.

_____. CAPES. *Cadernos de avaliação*: disciplinas. Universidade do Rio do Sinos. Brasília: CAPES, 2001 – 2003.

_____. CAPES. *Cadernos de avaliação*: disciplinas. Pontifícia Universidade Católica do São Paulo. Brasília: CAPES, 1998 – 2000.

_____. CAPES. *Cadernos de avaliação*: disciplinas. Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: CAPES, 1998 – 2000.

_____. CAPES. *Cadernos de avaliação*: disciplinas. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Brasília: CAPES, 2001 – 2003.

_____. *Documento da área de Educação*. 1998-2000. Brasília, CAPES/MEC, mai. 2002.

_____. *Documento da área de Educação*. 2001-2003. Brasília, CAPES/MEC, set. 2004.

WEBCAPES. Disponível em <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 14 jul. 2005.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, A. *A teoria pós-colonial e a “condição pós”*. Conferência ministrada na York University. Tradução de Maria Célia Marcondes de Moraes e Ricardo Gaspar Müller. Toronto: 1996. Mimeo.
- AHMAD, A. *Linhagens do presente*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ANDERSON, P. *As Origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- ANDERSON, P. *Considerações sobre o marxismo ocidental: as trilhas do materialismo histórico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- ANDES. Sindicato Nacional. *Proposta da ANDES/SN para a universidade brasileira*. Brasília, jun.1996.
- BALBACHEVSKY, E. A pós- graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK. C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BAUDRILLARD, J. *O crime perfeito*. Trad. Silvina Rodrigues Lopes. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1996.
- BAUDRILLARD, J. A verdade oblíqua. Entrevista a Luís Antônio Giron. In: *Revista Época*, n. 264. Rio: Globo, 9 jun. 2003.
- BHASKAR, R. *A realist theory of Science*. London: Verso, 1997.
- BHASKAR, R. *Philosophy and the idea of freedom*. Oxford: Basil Blackwell, 1991.
- BHASKAR, R. *Plato etc.: the problems of philosophy and their resolution*. New York: Verso, 1994.
- BHASKAR, R. *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso, 1986
- BHASKAR, R. *Sociedades*. Trad. de Hermann Mathow; Thais Maia. Niterói: UFF, 1998.
- BHASKAR, R. *The possibility of naturalism*. Brighton: Harvest, 1979.
- BHASKAR, R. *Uma teoria realista da Ciência*. Trad. de Rodrigo Leitão, Niterói: UFF, 2000.
- BLOOR, D. *Knowledge and social imagery*. Chicago: Chicago University Press,1991.
- BOUFLEUER, J. P. *O mestrado profissionalizante em educação: a retomada do debate*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003.
- CALLINICOS, A. *Against postmodernism: a marxist critique*. New York: St. Martin's Press, 1989.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

- CANCLINI, N. G. El malestar en los estudios culturales. *Fractal*, México, v. 2, n. 6, p. 45, jul/sept. 1997a Disponível em: <<http://www.fractal.com.mx/F6cancli.html>>. Acesso em: 1 mar. 2006.
- CARDOSO, C. F. *Crítica de duas questões relativas ao anti-realismo epistemológico contemporâneo*. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/v.1>>. Acesso em 02 mai. 2005.
- CARDOSO, C. F. The group e os estudos culturais britânicos: Edward P. Thompson em contexto. *Esboços – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC*. Florianópolis, n.12, 2004. p. 11-24.
- CASTRO, C. de M.; SOARES, G. A. D. Avaliando as avaliações da CAPES. *Revista de Administração Pública* da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, v. 23, n. 3, jul./set. 1983.
- CAVALCANTI, M.; GOMES, E. *A Sociedade do Conhecimento e a política industrial brasileira*. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes.pdf>>. Acesso em 11 mai. 2005.
- CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Caderno mais! 9 mai. 1999.
- CHAVES, E. O. C. Filosofia analítica: a filosofia como análise lógica da linguagem. In: *The encyclopaedia of philosophy of education / A Enciclopédia de Filosofia de Educação*, editada por Michael A. Peters e Paulo Ghiraldelli Júnior. Disponível em: <<http://www.educacao.pro.br/>>. Acesso em 24 abr 2006.
- CHÂTELET, F. *Uma história da razão*. Tradução Lucy Magalhães. Revisão Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editor, 1994
- COLLIER, A. *Critical realism: an introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. London: Verso, 1994.
- CUNHA, L. A. Critérios de avaliação e credenciamento do ensino superior: Brasil e Argentina. In: _____. *O ensino superior e o Mercosul*, Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd n. 30, p. 7-20, set./out./nov./dez. 2005.
- DAVIDSON, D. *Inquiries into truth and interpretation*. Oxford: Oxford University Press., 1984.
- DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. *Perspectiva*. Florianópolis: UFSC, v. 16, n.5, jan./jun. 1998.
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* São Paulo: Autores Associados, 2003.
- DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUAYER, M. Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? ENCONTRO DA SEP. 8. *Anais...*, Florianópolis. 2003.

DUAYER, M. Marx, verdade e discurso. *Perspectiva*. Florianópolis: UFSC, n.35, 2001.

DUAYER, M. Ontologia social organicista pós-keynesiana: ruptura com o neoclassicismo? *Ensaio FEE*. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel, v.16, n.1, 1995.

DUAYER, M.; MEDEIROS, J. L.; PAINCEIRA, J. P. A miséria do instrumentalismo na tradição neoclássica. *Estudos Econômicos*. São Paulo, Instituto de Pesquisas Econômicas, USP, v. 31, n. 4, Out./Dez. 2001, p. 723-783.

DUAYER, M.; MEDEIROS, J.L. ; PAINCEIRA, J.P. Dilema da sociedade salarial: realismo ou ceticismo instrumental? ENCONTRO DA ANPEC. 27. *Anais...* Belém, 1999.

DUAYER, M.; MEDEIROS, J.L.; PAINCEIRA, J.P. Desventuras filosóficas na ciência econômica: naturalização da sociedade do capital e relativismo ontológico. ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA POLÍTICA. 5. *Anais ...* Fortaleza, 2000.

DURKHEIM, E. Objetividade e identidade na análise da vida social. In: MARTINS, J. de S.; FORACCHI, M.M. (comp.) *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1978.

EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ENTREVISTA COM Juergen Habermas: um perfil filosófico-político. Tradução de Wolfgang Leo Maar. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 18, p.77-102, set. 1987.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M. *Universidade brasileira: de alma mater a causa mortis*. Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Educação/ UFSC, texto para discussão, 2002. mimeo.

FÁVERO, M. de L. de A. Durmeval Trigueiro Mendes e sua contribuição à pós-graduação em educação. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 28 ANPEd. *Anais eletrônicos ...* Caxambu, 16 a 19 de outubro de 2005.

FÁVERO, O. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: *A AVALIAÇÃO da pós-graduação em debate*. São Paulo: ANPEd, set. 1999.

FEYERABEND, P. *Against method*. New York: Verso, 1997.

FOUCAULT, M. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1970.

FUKUYAMA, F. *The end of History and the last man*. Londres: Hamish Hamilton, 1992.

GATTI, B. A. et al. O modelo de avaliação da CAPES em discussão: documento básico. In: *A AVALIAÇÃO da pós-graduação em debate*. São Paulo: ANPEd, 1999.

GEARY, D. A “virada lingüística”, pós-modernismo e história do trabalho. Tradução de Ricardo Gaspar Muller e Maria Célia Marcondes de Moraes. Texto apresentado aos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História. Universidade Federal de Santa Catarina, abr. 2000. mimeo.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*, São Paulo: Cortez, 1993.

GHISI, L. “Turismo Virtual” na Internet: caracterização de sites brasileiros que divulgam o Turismo. 117 f. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria) Universidade do Vale do Itajaí, Centro de Educação Balneário Camboriú. 2005.

GRECA, I. M.; FREIRE JR, O. A “crítica forte” da ciência e implicações para a educação em ciências. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 3, p. 343-361, 2004.

GUADILLA, C.G. Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. In: MOLLIS, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Clacso, 2003.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, jul./dez. 1997.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2002.

HEIDEGGER, M. El final de la filosofía y la tarea del pensar. Traducción de José Luis Molinuelo. In: _____. *Tiempo y Ser*. Madrid: Tecnos, 2000.

HEIDEGGER, M. La frase de Nietzsche «dios ha muerto» In: HEIDEGGER, M. *Caminos de bosque*. Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte, Madrid, 1996, p. 190-240.

HEIDEGGER, M. *Ser y tiempo*. Traducción de José Gaos. Buenos Aires: F.C.E., 1991. Disponível em: http://personales.ciudad.com.ar/m_heidegger/ser_y_tiempo_2.htm. Acesso em 22 de mar. 2006.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: *Os pensadores*. Escola de Frankfurt. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 117-161.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-116, set./out./nov./dez. 2005.

JAMESON, F. *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*. Post-contemporary interventions. Durham, NC: Duke University Press, 1991.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 mai. 2006.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

- KURZ, R. Comercialização da alma. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 fev. 2001. Caderno Mais!, + autores, p.14.
- LATOURETTE, B. *Ciência em Ação*. São Paulo: Unesp, 2000.
- LAWSON, T. *Economics and Reality*. London: Routledge, 1997.
- LUKÁCS, G. O trabalho. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas: UFA, s.d. 75 p. Título original: Il Lavoro. In: *Per una ontologia dell' Essere Sociale*. 1984a
- LUKÁCS, G. Ontologia do ser social: neopositivismo. *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*. Darmstadt: Lucherrhand. Trad. de Mário Duayer. Versão preliminar. 1984b.
- LYOTARD, J.F. *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MARTINS, C. B. Memória e Objetivos do IV PNPG. In: BRASIL, V *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional. Brasília, CAPES/MEC, 2005.
- MARX, K.. *O Capital*, L I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MEDEIROS, J. L. *A Economia diante do horror econômico*. 2003,. Rio de Janeiro. Tese (doutorado em Economia) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.
- MORAES, M. C. M. Avaliação da pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs) *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez. 2002.
- MORAES, M. C. M. de; DUAYER, M. História, estórias: morte do “real” ou derrota do pensamento? *Perspectiva*. Florianópolis, NUP/ UFSC, v. 16, n.29, p. 63 -74, jan.-jun. 1998.
- MORAES, M. C. M. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, p.139-158, 2004.
- MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 122, maio/agosto p. 337-357. 2004a.
- MORAES, M. C. M. Os pós-ismos e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*. Florianópolis, NUP/ UFSC, v. 14, n. 25, jan./jun. p. 45-60. 1996a.
- MORAES, M. C. M. Pontos de investigação, teoria e método em uma pesquisa histórica em Educação. *Educação e Sociedade*. ano XVII, n. 55, agosto, 1996b.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Portugal, v. 14, n.1, 2001.
- MORAES, M.C.M de. *Pós-graduação em educação no Brasil: inflexões e perspectivas*. Florianópolis: UFSC, 2005. (mimeo).

MORAES, M.C.M. *Algumas questões sobre a “razão ocidental”*. Anotações para a discussão na disciplina Questões de Epistemologia na Pesquisa em Educação. Florianópolis: UFSC, 10 mar. 2001a. (mimeo).

MORAES, M.C.M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortyano. In: _____ (org.). *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação, *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP/UFSC, v. 17, n. 32. 1999.

MULHERN, F. A política dos estudos culturais. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. *Em defesa da História (orgs.)*. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

NANDA, M. *Restaurando a realidade: repensando teorias sociais construtivistas*. 1997. (mimeo).

NANDA, M. Rethinking the real: rethinking social constructivist theories of Science. In: PANITCH, L. *Ruthless criticism of all that exists, socialist register*. London: Merlin Press, 1997.

NIETHAMMER, L. *Posthistoire: has History come to an end?* Londres: Verso, 1992.

NIETZSCHE, F. De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida. Disponível em: <http://personales.ciudad.com.ar/m_heidegger/ser_y_tiempo_2.htm>. Acesso em 22 de mar. 2006.

NORRIS, C. *Against relativism: philosophy of science, deconstruction and critical theory*. Oxford: Blackwell, 1997a.

NORRIS, C. *Minding the gap – epistemology and philosophy of science in the two traditions*. Amherst: The University of Massachusetts Press, 2000.

NORRIS, C. *New idols of the cave: on the limits of anti-realism*. Manchester: Manchester University Press, 1997b.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO ECONÔMICA E DESENVOLVIMENTO. *Structural policies the labour market in a knowledge-based economy*. Paris: OECD, 1998.

PALMER, B. D. Velhas posições, novas necessidades: história, classe e metanarrativa marxista. In: WOOD, E. M. ; FOSTER, J. B. (orgs.) *Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999. p. 74-83.

PESSOA JR, O. *Filosofia & Sociologia da Ciência: uma introdução*. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/sociociencia.htm>>. Acesso em 14 de abril de 2006.

PETERS, M. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: _____. *Pós-estruturalismo e Filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 91 p.

PUTNAN, H. *Pragmatism: an open question*. Oxford: Blackwell, 1995.

QUINE, W.V. *From a logical point of view*. Cambridge (USA): Harvard University Press, 1961.

QUINTON, A. *Filosofia analítica*. Tradução de Paulo Ruas. Oxford: OUP, 1995, p. 666-670.

RODRIGUES, R. G. Educación superior y desarrollo em América Latina: un ensayo de interpretación. In: BALAN, J. *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia en final del milênio*. Cuernavaca: UNAM/CESS, 2000.

RORTY, R. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

RORTY, R. *Gadamer e sua utopia*. Disponível em:
<http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/gadamer_1.htm>. Acesso em 14 de abril de 2006.

RORTY, R. Sciences as solidarity. In: NELSON, J.S. ; MEGILL, A.; McCLOSKEY, D.M. (eds.). *The rethoric of the human sciences*. Madison: University of Wisconsin Press, 1997.

RORTY, R.. *Objetivismo, relativismo e verdade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997a.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo; Companhia das Letras, 2000.

SALMON, W. *Scientific explanation and the causal structure of the world*. Princeton: Princeton University Press, 1984.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 21-35, set./out./nov./dez. 2005.

SCHWARTZMAN, S. Avaliando a pós-graduação: a prática da teoria. *Série Estudos: IUPERJ*. Rio de Janeiro, n. 10, dez. 1982.

SCHWARTZMAN, S. *Um espaço para a ciência - a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

SCHWARTZMAN, S. A ciência da ciência. *Ciência hoje*. Rio de Janeiro, v. 2, n.11, p. 52-59, mar./abr.1984.

SCRUTON, R. Wittgenstein. In: _____. *Introdução à filosofia moderna*, Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 268-281.

SEARLE, J.R. *Mind, language and society: philosophy in the real world*. New York: Basic Books, 1998.

_____. *The construction of social reality*. New York: The Free Press. 1995.

_____. Racionalidade e realismo: o que está em jogo? Tradução: Desidério Murcho. *The American Research University*. New York, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, v. 122, n. 4. 1993.

SEVCENKO, N. O professor como corretor. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 4 jun. 2000. Caderno Mais!, p. 6.

SILVA, M. R. da. Realismo e anti-realismo na ciência: aspectos introdutórios de uma discussão sobre a natureza das teorias. *Revista Ciência & Educação*, São Paulo, v. 5, n.1, p. 7-13, 1998.

STEIN, E. A consciência da História: Gadamer e a hermenêutica. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2002. Caderno Mais!, p. 7.

TERRA, J. C. C. *Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial – uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade*. São Paulo: Negócio, 2000.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLLIS, M. (comp.) *Las universidades em América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Clacso, 2003.

VALENTIN, J. J. *Ecologia numérica: uma introdução à análise multivariada de dados ecológicos*. Rio de Janeiro: Interciência, 2000.

VATTIMO, G. *De introducción a Heidegger*. Traducción de A. Báez, México: Gedisa, 1987.

VAZ, A. F. Marxismo ocidental, Antonio Gramsci, Escola de Frankfurt. *Perspectiva*, Florianópolis, NUP/ UFSC v.20, n.2, p.425-442, jul./dez. 2002.

WARDE, M. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

WEBER, M. Ação social e relação social. In: MARTINS, J. de S.; FORACCHI, M.M. (comp.) *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1978.

WOOD, E.M. ; FOSTER, J.B. (orgs.) *Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

ŽIŽEK, S. Postface: Georg Lukács as the philosopher of leninism. In: LUKÁCS, G. *A Defence of history and class consciousness: Tailism and the Dialectic*. London: Verso. 2000.