

A HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ACADÊMICO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO

Fabio Silva ORTEGA¹
Carlos da Fonseca BRANDÃO²

Resumo

Este artigo trata da história da construção do espaço científico da Educação e dos processos pelos quais a pós-graduação consolidou a pesquisa científica no Brasil e os grupos de pesquisa nas diversas áreas de conhecimento. Assim, objetivou-se investigar o movimento histórico pelo qual se engendrou a pós-graduação em Educação no país, a partir das primeiras intencionalidades de construção do espaço acadêmico educacional, que datam de 1892, até meados da década de 2010, período em que se consolida o processo de constituição e ampliação da pós-graduação, e a emergência dos grupos de pesquisas nesse âmbito. Mediante uma revisão bibliográfica da literatura educacional acerca da pós-graduação, com Henriques (1994), procedemos à investigação da construção do campo científico da Educação. Os resultados apontam que as transformações da pós-graduação em Educação trouxeram novas condições de produção do conhecimento.

Palavras-chave: Grupos de Pesquisa. Pesquisa em Educação. Pós-Graduação.

¹ Doutorando em Educação na UNESP/Marília na linha de Teoria e Práticas Pedagógicas. Mestre em Educação pela UNESP/Marília na linha de Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais. Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília (2012).
E-mail: fabiosortega@gmail.com

² Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC - SP (1994), Doutor em Educação pela UNESP - Marília (2000), Livre-docente em Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio pela UNESP - Assis (2006) e Pós-doutor pela Universidad Autònoma de Barcelona - UAB (2011), pela Universitat Rovira I Virgili (2015) e pela Uppsala Universitet (Suécia - 2017).
E-mail: cbrandao@assis.unesp.br

THE HISTORY OF POSTGRADUATE EDUCATION IN BRAZIL AND THE CONSTRUCTION OF THE ACADEMIC AND SCIENTIFIC SPACES OF EDUCATION

Fabio Silva ORTEGA
Carlos da Fonseca BRANDÃO

Abstract

This article goes over the history of the construction of the scientific space of the field of Education and the processes by which postgraduate education has developed scientific research in Brazil and research groups in all fields of study. Thus, our aim was to investigate the historic movement by which postgraduate programs in Education were engendered in this country, starting from the first aspirations of building the educational and academic spaces, in 1892, through the middle 2010's, a period in which the processes of constitution and expansion of postgraduate studies were consolidated, and the emergence of research groups in this context. Through a bibliographical review of educational literature on postgraduate education, we use Henriques' (1994) framework to investigate the construction of the scientific field of Education. The results show that the transformations of postgraduate studies in Education brought along new conditions for the production of knowledge.

Keywords: Research Groups. Research in Education. Postgraduate education.

Introdução

Ao buscarmos, na literatura da área, o desenvolvimento e os processos pelos quais a pós-graduação consolidou a pesquisa científica no Brasil e os grupos de pesquisa nas diversas áreas de conhecimento, fez-se necessário investigar o movimento histórico pelo qual ele se constituiu. Assim, para melhor compreendermos esse espaço social, realizamos uma revisão bibliográfica de estudos que se debruçaram em analisar a história da institucionalização da pós-graduação no Brasil, da pesquisa científica em educação, das instituições em que ela se originou e dos espaços sociais que dela decorrem, em específico, no caso deste estudo, dos grupos de pesquisas ligados a pós-graduação em Educação.

Entendemos que, pela história desses espaços sociais, articulada com o contexto socioeconômico mais amplo sob os quais eles emergiram e com as tensões e disputas que deles fizeram palco é que encontramos os contornos, os vestígios que, em maior ou menor medida, contribuíram para a construção desse campo social no qual os grupos de pesquisas são partes integrantes.

Henriques, em seu estudo, na década de 1990, já indicava que, para se compreender a constituição de uma área de conhecimento, tal como as Ciências da Educação, faz-se necessário “penetrar na especificidade do próprio campo da educação e mapear suas tensões e conflitos, não esquecendo, entretanto que ele é parte de um conjunto de relações das quais retira a essencialidade de suas propriedades.” (HENRIQUES, 1993, p. 664) Assim como em nosso estudo, o referencial teórico utilizado pela autora para dar conta dessa investigação advém das contribuições de Pierre Bourdieu e sua teoria dos campos sociais para chegar às seguintes questões:

Sim, falar hoje em Ciências da Educação parece ter uso aceito e estabelecido sem maiores ressalvas no meio educacional. Todavia, o que para alguém pode passar por um simples recurso de grau, para nós se coloca como ponto de reflexão a respeito do estatuto científico desse campo. Por que a palavra ciência é colocada no plural? O que está interdito através desse dito? Será que no campo educacional não é possível traduzir realidades em termos conceituais sem o auxílio de outras disciplinas? A Educação diante de seus objetos constrói discursos e não teorias? Ou será a especificidade dos fenômenos ali inscritos que não permite um "olhar científico"? (HENRIQUES, 1993, p. 667)

Essas questões, lançadas ao debate sobre o campo educacional no início dos anos de 1990, permanecem nos atuais debates sobre as pesquisas educacionais e ajudam-nos a estabelecer uma vigilância constante em relação aos discursos científicos, que nos trazem, em suas sínteses, atributos à produção teórica e ao espaço da pesquisa em Educação. Diante dessa questão, tomamos a premissa de que esse espaço social configura-se como uma arena de lutas pelo significado e estatuto de seus objetos. Desse modo, Henriques propõe que, para se compreender a constituição e a história de um campo científico, faz-se mister a investigação do espaço social onde se produz, circula e se consome esse conhecimento, defendendo

[...] a noção de ciência enquanto contínuo processo de produção de conhecimento, isto é, ao espaço onde ela simultaneamente constrói a si e a seus objetos. Espaço esse onde, conforme vimos acima, os pressupostos disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar se articulam assumindo cada um, em determinado momento, uma "liderança" contextual. Portanto, parece que a própria constituição da educação enquanto campo de produção científica tende a se fazer através de um maior ou menor preenchimento das exigências de tais premissas. (HENRIQUES, 1993, p. 669)

A autora distingue três patamares no processo de análise do histórico da construção do campo científico educacional. O primeiro consiste na delimitação ou formação do campo como uma atividade interna dos seus agentes, na definição de seus objetos próprios, distintos de outras áreas dos saberes. É relativo ao âmbito epistemológico desses saberes, dos critérios de cientificidade dos quais os agentes desse campo passam a se valer para determinar o que é ou não científico em Educação. O segundo patamar remete ao desenvolvimento externo, em que o produto simbólico desse campo circula e, de certo modo, passa a regular e ordenar o espaço do que investiga. Por fim, o terceiro patamar é caracterizado pela atividade de reprodução desse espaço social e dos seus agentes concernentes, ou seja, das condições de produções simbólicas, de ratificação de um *habitus* científico próprio.

Na exposição dos resultados desta investigação bibliográfica, optamos por apresentar o processo histórico da construção desse campo sem uma distinção explícita entre os patamares indicados por Henriques (1993). Assim, pomos em foco, neste artigo, os elementos históricos relativos ao espaço social em que se inseriu o campo científico educacional: o ensino superior, a pós-graduação em Educação e os grupos de pesquisa.

A Construção do Espaço Acadêmico da Educação

A Reforma da Instrução Pública paulista ocorreu, segundo Saviani (2008) como a primeira tentativa de elevar os estudos da educação ao nível superior. Foi proposta pela Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, com a finalidade de formar professores para escolas normais e ginásios. Ainda que essa legislação tenha permanecido até a reforma de 1920, o curso superior nela previsto jamais foi implantado.

A década de 1930 é um marco temporal para os pesquisadores que investigam a história da constituição do espaço acadêmico da pós-graduação, pois, segundo Santos (2003), os esboços dessa constituição estão na reforma pensada por Francisco Campos, com a proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras que – nos moldes europeus – fora implementado no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro e na Universidade de São Paulo.

A questão de dar aos cursos de educação o estatuto de ensino superior reaparece, em forma de lei, com o decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, dispondo sobre o estatuto das universidades brasileiras, Educação, ciências e letras, com a mesma finalidade do decreto de 1892 e a mesma materialidade – discurso em forma de lei.

Ainda que, em ambos os decretos, fosse protelada a existência do curso de Educação em nível superior, começa-se a abrir, a partir dessas inflexões, o espaço acadêmico da pedagogia. Assim, com Saviani (2008), referindo-se ao conceito de academia, ao desenvolvimento de estudos e ao cultivo de ciências, praticados nas universidades, percebe-se que o conceito de um espaço acadêmico próprio da pedagogia começa a se vincular, ao menos nos discursos, com os espaços até então relegados “no âmbito do ensino superior, mais especificamente, no âmbito das universidades”.

Esse processo de constituição de um espaço acadêmico educacional decorria da disputa por hegemonia do campo educacional que refletiu-se nos embates, datados da primeira república, entre Católicos e Renovadores, que participavam, lado a lado, até a década de 1930, da Associação Brasileira de Educação (ABE). Portanto, segundo Saviani (2008), foi na IV Conferência Nacional de Educação que houve uma ruptura entre republicanos e católicos, na ABE, materializando-se em discurso, posteriormente, no Manifesto³ de 1932, pelo qual os renovadores explicitaram os princípios de uma educação laica, alinhados com um projeto de nação que visava a urbanização e a modernização do aparelho do Estado. Nesse sentido, para Saviani (2007), o Manifesto de 1932 marca a ruptura entre renovadores e católicos na Associação Brasileira de Educação (ABE), resultando, como resposta dos católicos a essa ruptura, na criação da Confederação Católica Brasileira de Educação, em 1933, tendo como representantes nomes como Francisco Campos, Gustavo Capanema e Alceu Amoroso Lima. Há, a partir de então, no Brasil, uma intensa disputa ideológica e política, entre os renovadores e os católicos, para a legitimação de um projeto educacional para o País (CURY, 1980).

Segundo Hayashi (2007), o período entre as décadas de 1930 e 1960 é um período profícuo para compreendermos como se constitui a história do espaço da pós-graduação no país. Assim, o autor destaca, na construção e legitimação da pós-graduação no Brasil, a importância da figura do educador Anísio Teixeira que, com suas intervenções em práticas e projetos educacionais no âmbito das políticas públicas do país, vinculando o saber científico à educação, contribuiu para colocar o campo educacional brasileiro dentre as áreas com estatuto de nível superior e, posteriormente, de pós-graduação. Assim, vê-se que suas posições à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, na década de 1930, resultam em um espaço específico para a pesquisa em educação, com a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Para o autor, vivencia-se, nesse momento, a primeira fase de implantação da pesquisa em Educação no Brasil, seguida de sua implementação no INEP, com a fundação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) a partir do qual se criam os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE).

³ Desse grupo de educadores que possuíam, como denominador comum, os princípios da Escola Nova, resulta a publicação, na década de 1930, do Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932).

Desse cenário, podemos citar duas estratégias dispostas pelos renovadores, a saber: a ampliação do sistema público de ensino e a fundação das universidades e instituições de pesquisas. Em meados da década de 1930, foram criadas as primeiras universidades do país: a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a já extinta Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935.

Assim, compreendemos que uma das investidas dos renovadores, para a consolidação de seu projeto, foi a criação da Universidade de São Paulo (USP) como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), norteadas, em sua concepção, segundo Saviani (2008), nos pressupostos da ciência positivista de neutralidade política e ideológica. O autor aponta que, na estrutura da USP, o espaço da educação não se encontrava na FFCL, mas em outro lugar: no Instituto de Educação que – incorporando a Escola de Professores do antigo Instituto Caetano de Campos, ao qual ficaram subordinados, administrativa e tecnicamente, como institutos anexos – constituiu o Curso Complementar; a Escola Secundária; a Escola Primária; e o Jardim-de-Infância, destinados à experimentação e prática do ensino, e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores. Desse modo, os institutos tornam-se um espaço de formação em nível superior e se incorporam à USP e, ao absorver o Instituto de Educação, a FFCL da USP passou a abarcar quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Educação.⁴

As diferenças nas concepções dos projetos da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF) são, para Xavier (1997), fundamentais na construção da história desse espaço social, diferenças essas que nos ajudam a compreender o delineamento político-educacional que se seguiu na constituição do campo científico da Educação. Na proposta da UDF estava contemplada a Escola de Educação, que teria como objetivo não somente a promoção docente, em todos os graus, “mas também formar um centro de documentação e pesquisa para o desenvolvimento do estudo científico da Educação e, conseqüentemente, para a formação de uma cultura de nível superior no ramo.” (XAVIER, 1997, p. 18) Para a autora, esse projeto distinguia-se daquele da USP ao colocar a Educação em um espaço fundamental e fundante na universidade, enquanto na outra proposta, da USP, percebia-se uma divisão entre cientistas e educadores, colocando, assim, em dois pontos distintos, a pesquisa e a formação de professores.

Entretanto, com a perda de seu defensor no governo municipal, Armando de Salles, e com o fortalecimento do conservadorismo católico nas bases do governo federal, a UDF foi extinta e incorporada à Universidade do Brasil (UNB), em 1939. Esse movimento

⁴ Acerca da participação dos renovadores na elaboração da USP, Saviani (2007) indica que o vínculo de Fernando de Azevedo com o então dono do jornal O Estado de São Paulo, Júlio de Mesquita Filho, e com Armando de Salles, que fora diretor desse jornal, foi o que o possibilitou que ele participasse da fundação da USP, no momento em que Armando de Salles assume a “posição de governador-interventor do estado de São Paulo”. Fernando de Azevedo foi o relator da comissão que elaborou o projeto da Universidade de São Paulo, tendo seu centro na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

político-educacional trouxe grandes impactos no que veio a se desenvolver e se constituir após essa desmontagem:

[...] com a exclusão da Escola de Educação da nova estrutura universitária, não se conseguiu garantir a existência, no interior da universidade, de um nicho institucional para o estudo científico da Educação. Isso impediu que a geração de intelectuais da educação conseguisse garantir sua reprodução e, conseqüentemente, pudesse inaugurar uma nova tradição no campo pedagógico que efetivamente rompesse com o empiricismo reinante [...] Ao nosso ver, gerou-se uma situação peculiar, já que o campo da educação acabou por se profissionalizar, sem que tenha conseguido institucionalizar como uma área de estudo e pesquisa a nível acadêmico. (MENDONÇA, 1993, p.64 *apud* XAVIER, 1997, p. 20)

Contraopondo-se aos renovadores e marcando seu espaço na disputa desse espaço social, como indica Saviani (2007), Alceu Amoroso Lima, um dos líderes dos católicos, juntamente com o padre Leonel Franca, participa da articulação das bases políticas e ideológicas (em 1941 e 1942) que conduziram à fundação das Faculdades Católicas e da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro.

Em 15 de Janeiro de 1946, pelo Decreto-Lei n. 8.61, as Faculdades Católicas de Direito e de Filosofia e a Escola de Serviço Social foram autorizadas a constituir-se como Universidade Católica do Rio de Janeiro. Seus estatutos foram aprovados pelo parecer n. 293/46 do Conselho Nacional de Educação e homologados pelo Decreto n. 21.968, de 21 de outubro de 1946, do presidente Eurico Gaspar Dutra. Finalmente, pelo Decreto *Laeta coelho arridens*, a Sagrada Congregação de Seminários e Universidades concedeu, em 20 de janeiro de 1947, o título de “Pontifícia” à Universidade Católica do Rio de Janeiro. (SAVIANI, 2007. P. 215)

Em sequência, surgem as PUC: de São Paulo, em 1947; do Rio Grande do Sul, em 1948; de Campinas, em 1955; de Minas Gerais, em 1958; do Paraná, em 1959; e as Universidades Católicas: de Goiás, em 1960; de Pernambuco, em 1961; de Salvador, em 1961; de Petrópolis, em 1962; de Santos, em 1986; de Mato Grosso do Sul, em 1993; e de Brasília, em 1994.

Um Eixo do Campo Educacional

Embora católicos e renovadores tivessem travado, por décadas, um embate na disputa pela legitimidade no campo da Educação, segundo Saviani (2007), nesse debate, houve um certo equilíbrio: as ideias e as decisões políticas de ambos os grupos se imbricaram e se almagraram no campo educacional. Como destaca Bourdieu (2004), o campo social é uma arena de disputa, mas também é um espaço de concordâncias com as regras do jogo, pela existência do jogo. Nesse sentido, entendemos que o campo educacional, caracterizado naquele momento pelo intenso debate entre educadores católicos e os chamados educadores renovadores, concedeu uma certa hegemonia à esse espaço social, de tal modo que possibilitou, muitas décadas depois, a criação das bases políticas, ideológicas e materiais da Pós-Graduação no Brasil.

Para Xavier (1997), foram os renovadores que, no início do século XX, desenvolveram uma série de intervenções que buscavam a renovação do ideário educacional predominante naquele período. Esses educadores empenharam-se em “[...] criticar a pedagogia dita tradicional, denunciando o seu caráter dogmático, abstrato e livresco, fruto de aproximadamente três séculos de monopólio do ensino exercido pela Igreja Católica.” (XAVIER, 1997, p. 12)

Xavier argumenta, ainda, que esses educadores buscaram promover um projeto de laicização da educação, mais próximo aos ideais da república “recém” instituída. Assim, visavam aproximar os parâmetros da racionalidade científica às práticas de ensino.

Esse esforço se traduziu na luta pela constituição de um sistema de educação pública sob a responsabilidade do Estado e, paralelamente, envolveu o esforço pela inserção do debate e da reflexão sobre o fenômeno educacional no âmbito das instituições de ensino superior e dos órgãos de pesquisa criados a partir da década de 30. (XAVIER, 1997, p. 13)

Podemos dizer que a contribuição desses educadores deu-se em diferentes âmbitos, quer seja pela participação em diversos cargos de gestão pública, em grandes debates sobre a educação no país, em inúmeras articulações com os meios de comunicação, em vínculos político-partidários, entre tantas formas diversas, atuando no sentido de tangenciar o campo teórico-científico e o político-institucional. Para esses educadores, fez-se presente a ideia de que a ciência deveria estar a serviço de uma intervenção na sociedade, de modo a consolidar um projeto em marcha para o desenvolvimento e o progresso do país. Desse modo, compreendemos que a atuação desses educadores deu-se no alinhamento com um projeto político mais amplo – o da configuração do Estado nacional Republicano – valendo-se da ideia de que “a ciência e o saber especializado constituíam-se em requisitos básicos para a eficácia dos sistemas de ensino e das instituições de pesquisa.” (XAVIER, 1997, p. 15)

A disputa no campo acadêmico educacional, entre os renovadores e os católicos, deu-se também no nível da pós-graduação, logo na criação dos dois primeiros programas em Educação, o da PUC-Rio, em 1965, e o da USP, em 1969. Contudo, no cenário científico, percebemos a predominância de uma tendência assinalando para as universidades públicas a prerrogativa da produção do conhecimento científico, o que pudemos constatar no estudo de Campos e Fávero (1994), apontando que, dos 38 programas de mestrado e 16 de doutorado em Educação, apenas seis de mestrado e cinco de doutorado estavam vinculados às universidades católicas, no ano de 1994.

A Constituição do Modelo de Pós-Graduação no Brasil

O espaço social legitimado, no campo educacional, para a produção de pesquisa em Educação, nos dias atuais, é o da pós-graduação. No entanto, ao olharmos para a história desse campo social, vemos que ele nem sempre se constituiu assim, pois os estudos nessa área eram desenvolvidos, sistematicamente, em centros de pesquisas ligados ao então

denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), vinculado ao Ministério da Educação e que fora criado em 1938 (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p. 5). Os autores percebem a atuação do INEP, e dos centros de pesquisas a ele vinculados, em quatro fases distintas no desenvolvimento de pesquisas em Educação. A primeira fase vai da criação do INEP até os anos 1950, em que predominam os estudos com temática psicopedagógica. A segunda fase é a própria década de 1950, com ênfase sociológica. Na década de 1960, o período da ditadura militar enseja uma terceira fase, economicista e, por fim, tem-se uma quarta fase, que se inicia com a produção científica nos programas de pós-graduação.

O ano de 1951 foi um marco no processo de institucionalização da pesquisa no Brasil. Nesse ano, foram criados o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq)⁵ e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).⁶ Entendemos que os primeiros passos em torno da institucionalização da pós-graduação no Brasil, apesar das claras preocupações da década de 1930, foram dados com a criação dos órgãos que até hoje são responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa no Brasil. A história da Capes e do CNPq interpenetra-se na história da pós-graduação, principalmente nos momentos de maior institucionalização, realizada no período da ditadura militar.

A década de 1950 é marcada por acordos entre Estados Unidos e Brasil para o intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores, mas somente na década de 1960 houve uma nítida expansão de cursos de pós-graduação no Brasil. Nesse período, Santos (2003) destaca duas tendências modelares que predominaram na pós-graduação, a saber: a europeia, na USP; e a norte-americana, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Santos (2003) compreende que o momento da constituição da pós-graduação no Brasil efetivou-se em um contexto de dependência em relação aos países centrais capitalistas, estabelecendo, desse modo, uma relação de subordinação. Nesse sentido, esse desdobramento indica que a “[...] modernização da universidade objetiva, nessa perspectiva, (re)produzir, aqui, a Ciência ‘internacional’, a ser ensinada segundo padrões de idêntica categoria, sem veleidades autonomistas.” (CUNHA, 1983, p. 255, *apud* SANTOS, 2003, p. 629)

Para Santos (2008), o Parecer n. 977/65, do Conselho Federal da Educação, trouxe as bases organizacionais da pós-graduação brasileira como a temos nos dias atuais. A autora esclarece que esse documento não instituiu essa modalidade de ensino no Brasil, pois, precedentes a ela, já existiam 11 doutorados e 27 mestrados, entretanto, a publicação do Parecer n° 977/65 aponta para a inexistência, até aquele momento, de uma normatização que definisse os objetivos e a estrutura da pós-graduação no país.

⁵ Atualmente denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁶ Atualmente denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Segundo Romêo e Jorge (2004), os objetivos que nortearam a criação do CNPq foram no sentido de fomentar as atividades na área da energia nuclear e na da pesquisa em geral. Coube ao CNPq a tarefa de auxiliar na melhoria das condições do trabalho científico no país, organizando, em conjunto com a comunidade acadêmica, a carreira do pesquisador. Para esses autores, na década de 1970, o CNPq (que passa a ser chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) objetivava também prover recursos para as áreas de exatas e das tecnologias.

Já a CAPES, em sua criação, destinava-se à formação de pessoal de alto nível, em todas as áreas do conhecimento. Deste modo, em 1964, passa a ser denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Segundo os autores, isso se deu pelo fato de se fundirem essa instituição e a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos e do Programa de Expansão do Ensino Técnico. Se, antes, a CAPES era subordinada ao Ministério do Planejamento, a partir desse momento, passa a ser subordinada, diretamente, ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). No ano de 1970, a CAPES torna-se um órgão autônomo (autarquia) e, assim, assume um papel central na constituição do campo científico nacional, especialmente por propor as linhas de atuação da Pós-Graduação, em conjunto com o Departamento de Assuntos Universitários (DAU).

Voltando ao Parecer nº 977/65, do então Conselho Federal de Educação (CFE), ele estabelece a implantação formal dos cursos de pós-graduação. Esses cursos, denominados *stricto sensu*, caracterizavam-se por serem oferecidos em dois níveis independentes (mestrado e doutorado), sem que um fosse, necessariamente, pré-requisito para o outro. Esses cursos eram divididos em duas partes: a primeira composta por disciplinas (aulas), com o currículo estabelecido segundo o modelo norte-americano, ou seja, por área de concentração e matérias conexas; a segunda parte composta pela produção do trabalho científico, propriamente dito, a saber, a dissertação ou a tese.

Os critérios de avaliação que se efetivaram foram os critérios que estavam presentes no modelo europeu não anglo-saxão (SANTOS, 2003, p. 630). Assim, percebem-se os indícios do processo pelo qual passa-se a adotar o mesmo padrão para as avaliações dos cursos de ciências exatas e biológicas, como para a avaliação dos cursos das ciências humanas. Assim como Santos (2003), consideramos que a adoção de um modelo estabelecido nos países centrais capitalistas tornou ainda mais aguda, no caso brasileiro, a relação de subordinação do país e das ciências humanas às ciências exatas e biológicas.

A internacionalização das publicações é um padrão totalmente adequado aos trabalhos nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas, cujos temas não estão, necessariamente, circunscritos a um espaço geográfico, cultural e histórico. A publicação em periódicos internacionais de trabalhos na área de Ciências Humanas é algo muito mais difícil e improvável. Como tornar viável a publicação internacional de um trabalho sobre os índios *caiapós* ou sobre o movimento dos *sem-terra no Pontal do Paranapanema*? Há, efetivamente, interesse das editoras estrangeiras por esses temas? (SANTOS, 2003, p. 631)

As diretrizes de financiamento e de expansão da pós-graduação no Brasil também seguiram o modelo norte-americano. Essa opção pode ser compreendida pela proximidade dos intelectuais ligados às ideias da Escola Nova, os então chamados “renovadores,” em especial Anísio Teixeira (idealizador e fundador da CAPES) com as ideias e com as políticas educacionais do sistema existente nos Estados Unidos.

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação

O I Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) nasce em 1974, vigorando até 1979 (ROMÊO; JORGE, 2004). Esses autores indicam que os objetivos mais importantes desse I PNPG foram os de vincular a Pós-Graduação ao sistema universitário e de fomentar um processo de expansão da pós-graduação, além da

[...] capacitação de docentes das instituições de ensino superior; o aumento da titulação e de vagas nos cursos de mestrado e doutorado; a distribuição regional e setorial dos novos cursos, levando em conta o papel estratégico. (ROMÊO; JORGE, 2004, p.19)

Após as políticas de expansão do I PNPG, o II PNPG focou em objetivos e metas na melhoria da qualidade do ensino superior, centrando suas diretrizes na maior participação da comunidade científica nas decisões sobre a política de pós-graduação e o processo de avaliação. A partir desse II PNPG, a Capes passou a ter um papel central, não só no fomento das pesquisas e na ampliação do sistema nacional de pós-graduação brasileiro, mas também, como instituição avaliadora dos Programas de Pós-graduação que compõem esse sistema (ROMÊO; JORGE, 2004).

Santos (2008) identificou, no II PNPG, que uma das preocupações centrais foi com as assimetrias regionais do país, em relação à distribuição dos programas pelo Brasil, e com a qualidade do ensino nessa modalidade. No entanto, a autora constata que, nos anos de 1980, os recursos repassados para a pós-graduação caem drasticamente, devido à recessão econômica por que passara o país. Por conta disso, o II PNPG não foi totalmente implantado, no sentido de contemplar todos os seus projetos de intervenção.

Com o diagnóstico de que os objetivos dos planos anteriores falharam, em parte, foi elaborado o III PNPG, que vigorou entre 1986 e 1989, com os objetivos de preencher as lacunas deixadas pelos planos anteriores e de aproximar a pós-graduação da universidade para a formação de docentes/pesquisadores. Esse III PNPG salientou a indissociabilidade entre pesquisa e a pós-graduação, ao destacar a necessária vinculação das pesquisas com as universidades. (ROMÊO; JORGE, 2004).

Já em relação ao IV PNPG, Santos (2008) observa que, apesar de ter sido discutido junto à comunidade científica, nos anos de 1990, o Plano não foi formalizado. Após anos de continuidades em três Planos, de certo modo, desenvolvidos e executados, o IV PNPG, datado de 1998, foi:

[...] pouco divulgado e tido muito mais como um documento de princípios para a pós-graduação, estava baseado nos seguintes tópicos:

1. Avaliação do desempenho da CAPES;
2. Discussão dos processos de avaliação feito pela CAPES;
3. Desafios e perspectivas da graduação e da pós-graduação no Brasil;
4. Expansão da pós-graduação em relação ao crescimento das áreas e desequilíbrios regionais;
5. Financiamentos;
6. Relação pós-graduação/graduação no contexto histórico nacional;
7. Atenção à demanda por estudos profissionalizantes;
8. Elaborar um Plano articulado a uma política de governo que integre as ações de agências e ministérios. (ROMÊO e JORGE, 2004, p.21)

Santos (2008), valendo-se dos estudos de Ramalho e Madeira, mostra que foram tomadas as seguintes medidas:

- a) Intensificação da capacitação dos docentes das instituições de ensino superior;
- b) Formação de profissionais de alto nível para atender as demandas dos diversos mercados de trabalho nos setores público e privados;
- c) Redução do tempo de titulação médio da pós-graduação;
- d) Reorganização da estrutura de financiamento da pós-graduação;
- e) Aprimoramento constante da qualidade dos programas, utilizando modelo de avaliação pautado em indicadores internacionais;
- f) Proposição de ações para reduzir o desequilíbrio regional para o intermédio de estratégias que promovam a fixação de competências acadêmicas de pesquisa. (RAMALHO; MADEIRA, 2005, *apud* SANTOS, 2008, p. 97)

Já o V PNPG possuía, entre outras, as seguintes orientações: educação para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira; qualificar diferentes profissionais em diferentes espaços sociais; expansão do número de pós-graduandos para o sistema de ensino superior, estipulando um número de doutores por 100 mil habitantes. O V PNPG, segundo Romêo e Jorge (2004), também procurou indicar políticas que reduzissem as assimetrias regionais das distribuições dos programas no país.

Santos (2008), por sua vez, indica que há evidências, no V PNPG, de um discurso economicista e utilitarista, ao focar a necessidade de formação de quadros qualificados para atuarem em diferentes espaços da sociedade, acadêmicos e não acadêmicos. Assim, segundo esse autor, perde-se de vista a pesquisa e ganha destaque a formação de pesquisadores para atender as demandas tecnicistas postas pelos cursos de especialização profissionalizante no país.

A Expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil

O surgimento da pós-graduação em Educação no Brasil teve lugar na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) com o programa de Mestrado em Educação, em 1966. Essa área desenvolveu-se no contexto do projeto modernizador do regime militar. Sousa e Bianchetti (2007) indicam que os primeiros cursos de doutorado em Educação foram instalados na Universidade do Rio Grande do Sul

(UFRGS) e na PUC-RJ, em 1976. Assim, com a instalação (e a gradativa consolidação) desses programas no Brasil, a pesquisa passa, progressivamente, a ocupar espaços nessas instituições, ao mesmo tempo em que ocorre uma lenta expansão desse nível do ensino no país, fazendo com que ocorresse um aumento da produção dessa área de conhecimento. Esses autores apontam ainda a predominância desses programas em universidades públicas, ainda que o número de graduações seja muito mais vultoso em instituições de ensino superior privadas.

No período de expansão e implementação da pós-graduação no Brasil, as universidades, pouco a pouco, tornaram-se o espaço social de produção, distribuição e consumo do conhecimento científico. Para termos uma noção do quão incipiente e recente é a história da constituição desse espaço social em nosso país, Campos e Fávero (1994) indicam que, no ano de 1994, só havia 16 cursos de doutorado e 38 cursos de mestrado em Educação. Ao contrastarmos esses números com os dados mais recentes: 153 programas de Mestrado e de Doutorado em Educação, vemos o quanto esse espaço social (acadêmico e científico) se ampliou nos últimos vinte anos, pois dentre todas as políticas implementadas pela CAPES, a mais significativa foi a de expansão e ampliação dos Programas de Pós-graduação. Consideramos que esses dados nos indicam não só uma legitimidade desse campo, como também uma forte indução de políticas de Estado nesse nível da educação, nas décadas de 1990 e 2000.

Um dos objetivos para a ampliação dos Programas de Pós-graduação em Educação foi, segundo Campos e Fávero (1994), a formação de docentes para o ensino superior, ficando a pesquisa, em um primeiro momento, como um subproduto da formação do docente universitário, “por estar subordinada ao ensino e porque nem todos os titulares participam de pesquisas na pós-graduação.” (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p. 7)

Por outro lado, Santos (2008) atribui essa expansão à uma vinculação com o projeto de sociedade que os governos militares possuíam e que buscava atrelar o crescimento econômico à “concentração do saber para as elites”. Desse modo, essa atuação dos governos militares ditatoriais estava atrelada aos interesses dos países centrais capitalistas que, entre outras coisas, significava a subordinação política, ideológica e cultural dos países periféricos, pois tais políticas buscavam “adequar os aparelhos de Estado aos imperativos do desenvolvimento capitalista que, por sua vez, estavam e ainda estão capitaneados pelos países centrais, naquele momento no contexto da Guerra Fria.” (SANTOS, 2008, p. 91)

Com efeito, na história da pós-graduação no Brasil, nota-se que a indução das políticas pela CAPES determinou, em larga medida, sua ampliação, desenvolvimento e consolidação como o *locus* de pesquisa e de formação docente para o nível superior, no âmbito do território nacional.

A política de expansão da pós-graduação teve uma atenção distinta quando comparada com as políticas direcionadas aos cursos de graduação no país. Segundo Santos

(2008), ao compará-las, percebe-se que tiveram um desenvolvimento assimétrico em diferentes âmbitos, sendo que a primeira se expandiu rapidamente e se consolidou no âmbito das universidades públicas, enquanto a segunda se desenvolveu “sem o suporte de uma política educacional mais sistemática”, prevalecendo o quantitativo de cursos de graduação no âmbito da iniciativa privada.

Já acerca do processo de constituição histórica do campo educacional, Xavier (1997) lança a questão de que embora as pesquisas em Educação tivessem lugar garantido na universidade, a autora percebia, no entanto, o desprestígio dessa área em relação às demais áreas do conhecimento, determinado pelas regras de legitimação acadêmica. Essa questão é, a nosso ver, ainda atual na percepção dos agentes desse campo.

A atuação da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

Nesse quadro de implantação, expansão e consolidação do espaço social em que se inserem os Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, percebemos o reconhecimento dos agentes do campo educacional acerca da participação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), desde a sua criação, nos anos de 1970, até os dias atuais, no que se refere aos processos de legitimação da divulgação da produção científica em seus Grupos de Trabalhos (GTs).

Para Campos e Fávero (1994), a ANPEd teve papel fundamental na distribuição e no consumo da produção teórica educacional, no desenvolvimento, para os agentes desse campo, de um *locus* privilegiado para a legitimação dessa produção. Os autores elencam uma série de intervenções da ANPEd na história da pós-graduação no Brasil. Dentre elas, destacam as participações nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs), nos movimentos por uma educação de qualidade, nos movimentos pela redemocratização do país, nas principais discussões sobre educação no período da redemocratização do país (elaboração da Constituição Federal de 1988, elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, elaboração do Plano Nacional de Educação de 2001, entre outras discussões) e nas indicações de membros para cargos políticos e em comissões e conselhos. Essa extensa participação da ANPEd nos processos decisórios sobre os rumos e proposições para a pesquisa no país indica o quanto essa instituição ocupa um lugar de destaque no espaço social em que se constituiu a pós-graduação em Educação no Brasil.

Sousa e Bianchetti (2007) atribuem a origem institucional da ANPEd a duas reuniões promovidas e financiadas pela CAPES: uma no Rio de Janeiro, em 1976, no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Faculdade Getúlio Vargas e a outra em Curitiba, na Universidade Federal do Paraná, em 1978. Do grupo de acadêmicos que participaram dessas duas reuniões decorre a 1ª Reunião Anual em Fortaleza, ainda no ano

de 1978. Os autores assinalam que as intervenções da ANPEd, na primeira década de sua existência, limitaram-se a priorizar a formação de um quadro docente para o ensino superior, no período de expansão desse nível do ensino, em detrimento da pesquisa. Desse modo, podemos inferir, no conjunto da nossa revisão da literatura até aqui discutida, que a pós-graduação, a universidade e a pesquisa não se correspondiam nas primeiras décadas de suas institucionalizações.

Criada no bojo da ditadura militar, como uma associação com a função de ser um preposto da CAPES e do CNPq nas execuções e avaliações das políticas públicas nesse âmbito de ensino, a história da ANPEd mostra a progressiva autonomização dessa instituição frente aos órgãos governamentais. Com efeito, ela passa a representar as demandas da incipiente comunidade acadêmica de educadores. Sousa e Bianchetti (2007), analisando sua trajetória, indicam que essa instituição “[...] criada segundo um modelo que favorecia a tutela do Estado, conquista uma autonomia relativa, contrapondo-se até com os órgãos governamentais.” (SOUSA e BIANCHETTI, 2007, p. 394) Assim, constituiu-se como fórum de debates, como interlocutora dos interesses de uma comunidade acadêmica, como espaço de qualificação da produção científica, divulgadora dessa produção e espaço de legitimação da pós-graduação em Educação.

Ao retomarem os objetivos da ANPEd em suas primeiras intervenções, Sousa e Bianchetti (2007) destacam que a preocupação inicial fora com a expansão e consolidação dos cursos de pós-graduação, objetivando a formação docente em nível superior. Sendo assim, os autores ratificam o que constatamos acerca da pesquisa como um subproduto para a formação docente, até a década de 1970. Esse cenário começa a ter novos contornos a partir da década de 1980, quando as pesquisas começam a ter um maior impacto dentro do espaço acadêmico. Nesse sentido, a criação dos primeiros GTs - Grupos de Trabalho da ANPEd é decorrente de uma nova preocupação desse campo: a produção teórica desenvolvida pelos seus agentes.

A inserção da pesquisa como um dos fundamentos da pós-graduação representou uma mudança profunda dentro do pouco de pesquisa que havia nas instituições. Na mesma década de 1980, intensificaram-se os debates sobre pesquisa, sentiu-se a necessidade de seu aprimoramento. Há uma consciência, mas, em contrapartida, não se sabe como fazer, não existe financiamento, não há estrutura nas universidades, não há onde publicar. É a tomada de consciência da importância da pesquisa. (SOUSA e BIANCHETTI, 2007, p. 397)

A implantação dos Programas de Pós-graduação em Educação, nas décadas de 1990 e 2000, traz consigo duas consequências diretas: a primeira é que, ao se tornar espaço privilegiado para a produção da pesquisa, a pós-graduação passou a desarticular a possibilidade do ensino da pesquisa na graduação. A segunda consequência foi que a formação docente tornou-se, com efeito, secundária, predominando a perspectiva da supervalorização da produtividade, aferida pelo número de publicações (SOUSA e BIANCHETTI, 2007). Há que se destacar que, nesse mesmo período, surge também a

preocupação com o intercâmbio entre os pesquisadores, o que, segundo os autores, favoreceu a implantação e consolidação dos grupos de pesquisa em Educação.

Transformações da Pós-Graduação no Brasil

Dentre as discussões acerca da reestruturação dos programas de pós-graduação vivenciadas na década de 1990, encontra-se um posicionamento crítico (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003) acerca de seus desdobramentos nas condições de produção do conhecimento científico. O argumento pode ser exposto da seguinte forma: a mudança do modelo de pós-graduação, das áreas de concentração às propostas em torno das linhas de pesquisa, trouxe consequências substantivas ao espaço social em que se constituíam os programas. Ocorre que, ao se associar a pesquisa somente à pós-graduação, criam-se empecilhos para que ela já se inicie na graduação, o que significa, na prática, um início tardio na formação do pesquisador, criando um hiato entre ensino e pesquisa dentro da própria universidade.

Há de se destacar que, no início, os programas se organizavam por área de concentração, que normalmente estavam embasadas no currículo do curso de pedagogia, daí o surgimento de áreas como Filosofia e História da Educação, Psicologia da Educação, Didática e metodologia do Ensino, dentre outras. [...] As áreas de concentração exigiam que os alunos cursassem um amplo leque de disciplinas antes de elaborar sua pesquisa, o que estendia enormemente tempo de titulação. Deste modo, a partir da década de 90, a CAPES propõe que os programas sejam organizados em linhas de pesquisa, assim as disciplinas tornam-se secundárias e o que importa é que o aluno já ingresse nos programas vinculado à sua linha, o que, em tese, coloca a pesquisa como o centro do desenvolvimento do curso e também supõe uma maior articulação e aproximação entre os pesquisadores já que o desenvolvimento de linhas de pesquisa prevê a formação de grupos de pesquisa que a integrem. (SANTOS, 2008, p. 106)

Segundo Gamboa (2003), a pesquisa em educação, até a década de 1960, era realizada por professores universitários que tiveram a iniciativa de sua produção. O espaço institucional onde ela ocorria e se desenvolvia, até então, tinha sido dentro do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Ocorre que, na década seguinte, a partir das inúmeras iniciativas do Estado brasileiro em consolidar e, conseqüentemente, expandir os programas de pós-graduação no país, organizou-se a pesquisa a partir das disciplinas básicas que constituíam o currículo dos cursos de Pedagogia. Assim, derivadas das disciplinas dos cursos de Pedagogia, tornaram-se áreas de concentração as disciplinas: Filosofia e História da Educação; Didática e Metodologia de Ensino; Administração e Supervisão da Educação; Psicologia da Educação; e Ciências Sociais aplicadas à Educação (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003).

Por sua vez, Ferraro destaca que

[...] o pouco de pesquisa que se podia identificar às vésperas da indução da pós-graduação na área vinha em grande parte de fora da universidade. Isso era particularmente verdadeiro para as recém criadas faculdades de educação, estimuladas, em sua grande maioria, a

ingressar na pós-graduação sem qualquer prática anterior mais sistemática de pesquisa. (FERRARO, 2005, p. 49)

Já Campos e Fávero (1994) apontam um movimento relativo às pesquisas no campo educacional que, tendo início na década de 1970, deslocou o espaço de produção teórica para os programas de pós-graduação e trouxe mudanças teóricas e metodológicas para as pesquisas. Com a mudança do espaço de produção simbólica, muda-se, também, a origem social dos agentes: impulsionados, desse modo, pela efervescência política e cultural da redemocratização do país e pela preocupação com as desigualdades sociais, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, os agentes desse campo passam a utilizar as abordagens críticas de referencial marxista-gramsciana. Esses autores elencam, também, que as condições de produção limitavam, em parte, os tipos de pesquisas que se desenvolveram nesse período, a saber:

Além disso, as dificuldades de financiamento e de infra-estrutura para projetos de pesquisa de maior escala colaboraram no sentido de fazer prevalecer o recurso a estudos de caso, de caráter exploratório, com uso de metodologia qualitativa, apoiados geralmente em extensas introduções teóricas. [...] Ao mesmo tempo, a divulgação da chamada abordagem etnográfica incentivou o desenvolvimento de estudos de pequena escala, em profundidade, de aspectos da realidade escolar, que procuraram analisar os mecanismos locais de reprodução e discriminação social. Esses trabalhos apoiam-se geralmente em bibliografia mais recente, de origem antropológica, e da psicologia social. (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p. 13)

Ao ser criado um espaço específico para a produção da pesquisa educacional na pós-graduação, atrelou-se o seu desenvolvimento aos Planos Nacionais de Pós-Graduação e, assim, através das agências financiadoras, legitimou-se esse novo *locus* privilegiado da pesquisa, em detrimento de seu desenvolvimento na graduação ou como pesquisa docente, independente da pós-graduação. Os efeitos desse processo, segundo Sánchez Gamboa (2003), além de hierarquizar os processos de produção do conhecimento no Mestrado e Doutorado, fez com que fosse criado um espaço único e legitimado de imposição das condições de produção científica. Em outras palavras, o conhecimento científico é somente aquele produzido por quem detém os títulos de mestre ou de doutor e ocupa um lugar determinado dentro do espaço acadêmico, “enquanto os protocolos da lógica da produção científica, na maioria dos casos são depreciados”.

O predomínio do objetivo da titulação acadêmica submete os pesquisadores a rituais de passagens, devendo cursar disciplinas, se submeter a bancas de qualificação e de defesa atendendo o formalismo exigido por orientadores, departamentos ou grupos de pesquisa. Será que, a abundante produção de dissertações e teses, tendo como objetivo primeiro a titulação acadêmica, tem gerado conhecimentos para atender a necessidade de compreender os graves problemas sociais e educacionais do país e o avanço do conhecimento nas diferentes áreas do saber científico? (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 79)

Campos e Fávero (1994), ao discutirem sobre a problemática da pós-graduação no Brasil, no início da década de 1990. Já destacavam a necessidade da superação de problemas no campo acadêmico educacional, como dispersão temática, fragilidade teórica e

metodológica e as discontinuidades nas linhas de pesquisas. Nesse sentido, ante as melhorias das condições de trabalho nas universidades e de financiamento, entre os pontos elencados pelos autores como desafios e necessidades dos pesquisadores está a superação da dicotomia micro e macro. O que, no entender desses autores, só poderá ocorrer garantindo-se condições “mais favoráveis para um trabalho de melhor qualidade e maior abrangência”. (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p. 16)⁷

Disso decorre, para esses autores, que os problemas que atingiam a pós-graduação nas Ciências Humanas, na década de 1990, eram:

- a) tempos médios extensos para a titulação;
- b) permanência de docentes e orientadores apenas com o título de mestre;
- c) qualidade heterogênea das teses, dissertações e pesquisas;
- d) concentração da produção mais significativa em poucos docentes;
- e) predominância da publicação dos artigos em periódicos das próprias instituições. (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p. 8)

A mudança das Áreas de Concentração para as Linhas de Pesquisa deu-se invertendo dois momentos da organização curricular dos programas, entre as disciplinas e o projeto de pesquisa. Com efeito, o projeto de pesquisa passou a ser condição necessária para a avaliação e para a seleção e ingresso nos cursos de Mestrado e Doutorado, tornando as disciplinas, de certo modo, acessórias às necessidades de fundamentação teórica das pesquisas. Nas Linhas de Pesquisa, portanto, o pós-graduando passou a organizar o seu currículo de acordo com a interface das disciplinas com o seu objeto de investigação.

Essa inversão mudou a lógica e as condições da produção científica. Nas produções científicas gestadas no modelo curricular das Áreas de Concentração, elas resultavam diretamente do arcabouço teórico metodológico de cada área. Nesse modelo, a ênfase era da formação docente para o ensino superior e a pesquisa decorria do processo formativo. Ao situar a pesquisa como ponto de partida e eixo central dos programas, mudou-se drasticamente as condições de produção do espaço acadêmico, dando prioridade, desse modo, à produção de conhecimento.

Sánchez Gamboa (2003) argumenta que as Linhas de Pesquisas não podem ser apenas a reformulação das antigas Áreas de Concentração, pois as pesquisas são o eixo central de articulação entre os pesquisadores, de modo que favoreçam a contribuição das diversas abordagens teórico-metodológicas e o encontro de diferentes tradições epistemológicas. Desse modo, a existência dos grupos de pesquisas nos programas de pós-graduação, a partir das Linhas de Pesquisas, ganha um sentido específico.

Desprende-se, dessa compreensão, a possibilidade de integrar, num mesmo grupo, um corpo de pesquisadores pertencentes a diversos departamentos de uma mesma unidade acadêmica, ou mesmo de outras unidades, em torno de um problema ou grupo de problemas cuja complexidade exija a contribuição do trabalho coletivo e o domínio de diversas

⁷ Essa constatação coincide com os diagnósticos de outros teóricos do campo educacional acerca das pesquisas mais recentes na área (ver, por exemplo: SILVA JR, 2002; SANDER, 2002).

abordagens teórico-metodológicas. Nesse sentido, a organização de núcleos ou grupos de pesquisa, segundo Sánchez Gamboa (2003) está vinculada às novas condições de produção científica advindas das Linhas de Pesquisa, pois neles exercem-se as funções de atualização e socialização dos conhecimentos científicos relativos à problemática de sua área de conhecimento e das áreas correlatas que a referenciam.

Essa passagem das Áreas de Concentração às Linhas de Pesquisa, para Sánchez Gamboa (2003), não superou a segmentação do saber que o modelo de Áreas de Concentração efetivava em departamentos acadêmicos, pelo contrário, intensificou-se.

Apesar da nova proposta pretender centralizar os programas de pós-graduação na pesquisa e o processo da elaboração do conhecimento estar voltado para a primazia dos problemas em torno dos quais deveria se organizar os estudos interdisciplinares, no entanto, o novo modelo aprofundou, ainda mais, a segmentação do saber, de tal maneira que em alguns programas se retomaram as áreas de concentração sob o nome de “áreas temáticas”. Essas, por sua vez, foram subdivididas em grupos de estudo, e estes segmentados, ainda mais, nas denominadas “linhas de pesquisa”. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 86)

Em relação à constituição dos grupos de pesquisa no bojo da produção científica, o mesmo autor enfatiza a sua importância para uma permanente vigilância epistemológica pela qual o pesquisador educacional deve estar alerta acerca das implicações e das adequações teórico-metodológicas dos objetos investigados. Assim, ele entende que o espaço dos grupos de pesquisas é profícuo para uma cultura da autocrítica científica, de uma avaliação e reavaliação de suas produções nas discussões sobre os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e filosóficos de suas práticas, como também acerca das posições ideológicas e políticas dos participantes dos grupos de pesquisa. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003)

Considerações Finais

A revisão bibliográfica por nós realizada permitiu verificar o quanto a história da pós-graduação brasileira está imbricada com as induções do Estado para a sua implantação, ampliação e consolidação como espaço social de produção do conhecimento científico educacional. Ao buscarmos os vestígios que contribuíram para a construção do campo acadêmico educacional, esbarramos, em seu desenvolvimento, com a emergência dos grupos de pesquisas, no bojo da reestruturação dos programas de pós-graduação na década de 1990. Tal constatação indica que os grupos de pesquisa são recentes em relação à existência da pós-graduação no Brasil.

Há que se destacar, deste estudo, o longo percurso histórico pelo qual passou a construção e legitimação de um espaço acadêmico científico da Educação, pois, desde as intenções das Reformas da Instrução Pública paulista, em 1892, até o primeiro programa de pós-graduação em Educação da PUC-Rio, em 1966, perceberam-se inúmeras tensões e conflitos, sobretudo entre renovadores e católicos, na disputa desse campo.

Assim, as criações das primeiras universidades brasileiras – quer sejam as universidades de São Paulo (USP), em 1934, e do Distrito Federal (UDF), em 1935 (com significativa influência dos ideários dos renovadores), quer seja, posteriormente, a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em 1941 – demonstram já trazerem elementos desses conflitos para a legitimidade educacional, conflitos esses que se reproduziram no âmbito da pós-graduação.

Percebemos, do conjunto de autores revisitados, que após o final da década de 1980 e até os anos 2000, a pós-graduação brasileira passa por um processo de transição de um modelo fundamentado em Áreas de Concentração para o das Linhas de Pesquisa, resultando em novas condições para a produção do conhecimento científico em Educação. Assim, dessa transição decorre a centralidade da pesquisa na constituição dos programas de pós-graduação e suas respectivas Linhas de Pesquisa, enfocando mais a produção do conhecimento e definindo um novo perfil para o docente do ensino superior, o perfil de pesquisador.

Na mudança do modelo da pós-graduação fixada em Áreas de Concentração para o modelo das Linhas de Pesquisa, o espaço dos grupos de pesquisas, dentro da pós-graduação, passa a ser significativo e adquire centralidade e materialidade nos programas de pós-graduação, com as funções de circulação do conhecimento desenvolvido em cada área e de intercâmbio de experiências científicas, com o objetivo precípuo de fazer com que a comunidade científica supere as barreiras impostas, pelos departamentos, aos novos conhecimentos.

Referências

- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. N.88, p.5-17, fev. 1994.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1985.
- HAYASHI, C. R. M. *O campo da História da Educação no Brasil: Um estudo baseado nos grupos de pesquisa*. 2007. 249 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- HENRIQUES, V. M. Paradigmas em Educação Campo Educacional: Identidade Científica e Interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.74, n. 178, p.655-680, set./dez.1993.
- ROMÊO, J. R. M.; ROMÊO, C. I. M.; JORGE, V. L. *ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL, UNESCO, 2004*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139901por.pdf>
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. As condições da produção científica em Educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. *Educação Temática Digital*, Campinas, SP. V. 4, n.2, p. 78-93, jun. 2003.

SANDER, B. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 55-68.

SANTOS, A. L. *A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil*. UFPE Centro de Educação/PE, 271 p. Tese de Doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação UFPE-PE) Pernambuco, 2008.

SANTOS, C. M. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP. Vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003. SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA JR, C. A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 199 – 212.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, RJ. V. 12, n. 36 set./dez. 2007.

XAVIER, L. N. O campo Educacional: entre a prática social e a legitimidade científica. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, MG. N.11, P. 7-23 dez. 1997.

Recebido em: 08/04/2019
Aprovado em: 07/04/2020