

Pesquisa e formação de pesquisadores em educação no Centro-Oeste – Tendências e perspectivas

Research and the training of researchers in education in the Mid-West – tendencies and perspectives

Eurize Caldas Pessanha

Doutora em Educação – Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS.
e-mail: eurizep@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações e reflexões sobre o processo de formação de pesquisadores em educação no Brasil, focalizando, especificamente, a história da pesquisa em educação no Centro-Oeste. Considerações fundamentadas nas análises que os pesquisadores da área vêm produzindo, pelo menos desde 1971, quando foi publicada a primeira revisão da produção na área (GOUVEIA, 1971), e na experiência da autora como pesquisadora, formadora de pesquisadores e membro da Comissão governamental que avalia os programas de formação de pesquisadores da área de educação. As noções de campo e *habitus* de Bourdieu são a base para as reflexões sobre os dados obtidos nas revistas da área e nas bases de dados da Capes e do CNPq. A autora sustenta que a preparação de pesquisadores na área de educação, no Brasil, reflete a história de um *campo* cuja configuração é resultado de lutas e disputas por legitimação, inclusive epistemológica.

Palavras-chave

Pesquisa educacional; formação de pesquisadores.

Abstract

The aim of this paper is to present some considerations and reflections on the process of training researchers in Education in Brazil. These considerations are founded on analyses which researchers in the area have been producing since at least 1971 when the first revision of such production in the area was published (GOUVEIA, 1971), and on the experience of the authoress as a researcher and a trainer of researchers and member of the government Commission that evaluates programmes which train researchers in the area of education. Bordieus notions of field and *habitus* are the basis for the reflections on the data obtained in the magazines in the area and on the data bases of Capes and of CNPq. The authoress maintains the position that the preparation of researchers in the area of education in Brazil reflects the history of a *field*, the configuration of which is the result of struggles and disputes for legitimation, including epistemological.

Key words

Educational research; training of researchers.

A motivação imediata deste texto foi o convite que recebi para proferir a conferência de abertura do III Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB, realizado em agosto de 2005. No entanto, sua motivação mais ampla são as reflexões que venho realizando como formadora de pesquisadores e pesquisadoras há mais de 10 anos, desde a apresentação de uma dissertação de mestrado por mim orientada e, muitos anos antes, durante a orientação de monografias de especialização.

Todos que já levaram “a termo” (expressão estranha, mas adequada, por se tratar de um “parto” teórico) sabem – e quem está no meio de sua elaboração provavelmente não faz idéia – como esse processo “sacode” certezas, provoca perplexidades ou confirma, abala ou restaura fundamentos teórico-metodológicos. Os objetos de pesquisa, seus recortes, sua história, a produção de conhecimento na área, os caminhos metodológicos são alguns dos temas dessas “perplexidades”.

Sempre em pauta: a formação de pesquisadores.

Um dos elementos chave desse processo de formação, geralmente, pouco aprofundado nos cursos de formação de pesquisadores, é a noção de que cada projeto, cada pesquisa realizada e cada conhecimento novo produzido inserem-se em uma determinada área de conhecimento com suas características, lutas internas e externas, suas histórias de rupturas e continuidades que a caracterizam como um campo.

Ao afirmar que as relações internas em cada campo são definidas de forma

objetiva e independem da consciência humana e que é nessa estrutura objetiva, expressa na hierarquia de posições, nas tradições, instituições e histórias a ele relacionados que os indivíduos adquirem o conjunto de disposições que lhes permite agir de acordo com as possibilidades existentes no interior dessa estrutura objetiva: *o habitus*. Bourdieu (1983; 2004), oferece uma instigante chave de análise para esse propósito.

Nessa direção, o objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações e reflexões sobre o processo de formação de pesquisadores em educação no Brasil, focalizando, especificamente, a história da pesquisa em educação no Centro-Oeste. Considerações fundamentadas nas análises que os pesquisadores da área vêm produzindo, pelo menos desde 1971, quando foi publicada a primeira revisão da produção na área (GOUVEIA, 1971), e na experiência da autora como pesquisadora, formadora de pesquisadores e membro da Comissão governamental que avalia os programas de formação de pesquisadores da área de educação¹.

Nesse sentido, sustento que a preparação de pesquisadores na área de educação no Brasil reflete a história de um *campo* cuja configuração é resultado de lutas e disputas por legitimação, inclusive, epistemológica. Para argumentar em favor desta hipótese, o texto está organizado em duas partes: 1. O campo da educação e o processo de formação de pesquisadores em educação no Brasil; 2. Tendências e perspectivas da pesquisa e da formação de pesquisadores na área de educação no Centro-Oeste.

Parte 1 – O campo da educação e o processo de formação de pesquisadores em educação no Brasil

Como mencionamos, as noções de campo e de *habitus* formulados por Bourdieu constituem importantes instrumentos teóricos para se analisar como se forma um determinado campo científico, como é o caso da educação, a partir das definições sobre o que pode ser considerado científico em determinado momento². Razão pela qual considero importante retomar parte da história do campo da educação no Brasil.

Há algum tempo, o campo de educação no Brasil vem se dedicando sistematicamente a produzir análises periódicas refletindo sobre as bases e rumos de sua produção. Desde o primeiro desses “balanços” - o texto de Aparecida Joli Gouveia inaugurando a revista *Cadernos de Pesquisa*, em 1971 – essas análises constituíram-se em importantes marcos de periodização para estudar a história da pesquisa em Educação no Brasil e, conseqüentemente, para analisar a formação de pesquisadores na área.

Embora a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP, em 1938, tenha sido a primeira iniciativa oficial de fomentar e organizar a pesquisa educacional no Brasil, outros espaços institucionais tornaram-se ao longo do tempo a base da *estrutura objetiva do campo*, na qual se instituem os *habitus* analisados por Bourdieu.

1. Os programas de pós-graduação em educação criados a partir dos anos de 1960;
2. A Associação Nacional de Pós-gradua-

ção e Pesquisa em Educação-ANPED criada em 1976, cuja finalidade é *a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil*;

3. A avaliação dos Programas de pós-graduação instituída pela CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 1976;
4. Os *Cadernos de Pesquisa*, revista publicada pela Fundação Carlos Chagas desde 1971 com o objetivo de “divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área. A revista privilegia a disseminação das pesquisas realizadas no país, embora publique também estudos provenientes do exterior” (apresentação da revista no <http://www.scielo.br>); constituindo-se como uma das principais referências para o estudo da história da pesquisa em Educação no Brasil, pela publicação sistemática de balanços na área.

Analisando os artigos com revisões publicados na revista *Cadernos de Pesquisa*, os Documentos da Área produzidos pelas Comissões de avaliação e documentos divulgados pela ANPED, parece claro que a história da pesquisa em Educação no Brasil foi marcada por alguns passos.

O primeiro passo foi a sua própria configuração como um campo, cujo marco inicial foi o artigo de GOUVEIA (1971)³ que, inaugurando a revista *Cadernos de Pesquisa*, inicia a reflexão sobre a pesquisa educacional no Brasil. Embora a década de

1920 seja o marco da formação da *intelligentia* educacional brasileira, o artigo de Gouveia pode ser considerado o discurso inaugural da reflexão do campo sobre si mesmo.

O caráter inaugural desse artigo não reside apenas no seu ineditismo e propósitos, reside, principalmente, na percepção da necessidade de definir o que era pesquisa educacional, isto é, de determinar que objetos identificavam uma pesquisa como sendo de educação, uma vez que os lócus de realização ou divulgação (Centro Brasileiro e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, INEP, Universidades) não eram suficientes para definir sua inserção no campo.

Para os propósitos do levantamento realizado, Gouveia classificou como pesquisa educacional

(...) qualquer estudo que incida em uma ou mais das seguintes áreas:

a) a situação escolar ou algum de seus aspectos (aprendizagem, métodos de ensino, material didático, alunos professores, etc...);

b) o sistema escolar (o conjunto dos diferentes níveis e tipos de escola, cadeias de comando na administração da educação, os mecanismos de controle, etc...);

c) as relações entre a escola (ou o sistema escolar) e o sistema social mais amplo, em seu conjunto ou em algum de seus aspectos (GOUVEIA, p. 6).

Dois outros artigos completam a caracterização desse momento inaugural: o artigo da mesma autora, cinco anos depois do primeiro, no qual pretendeu “aprender a situação em que se encontra a pesquisa sobre educação no Brasil, a partir

da análise de temas e sumários de projetos em andamento ou concluídos desde 1970, do exame de estudos publicados na revista Cadernos de Pesquisa e de informações sobre trabalhos que se realizam em instituições localizadas na cidade de São Paulo, obtidas diretamente de pesquisadores” (GOUVEIA, 1976, p. 75); e um artigo de Franco e Goldberg, do mesmo ano, problematizando a necessidade de se estabelecer prioridades para a pesquisa educacional discutindo os critérios de relevância.

As atividades de mapeamento e análise da produção da área; a necessidade de definir os objetos que caracterizam a área, a discussão sobre os lócus de pesquisa que deveriam ser privilegiados, sobre a formação dos pesquisadores e sobre a priorização de temáticas de pesquisa baseada em critérios de relevância, autorizam a caracterização desse momento como o momento em que o campo assume que possui uma configuração própria **o discurso inaugural da reflexão do campo sobre si mesmo.**

Como se observa nos artigos publicados durante as duas décadas seguintes, as questões sobre as quais o campo se debruçou e que revelaram as tensões dentro de suas “estruturas objetivas” foram:

1. A relevância e as prioridades das temáticas⁴;
2. As questões metodológicas⁵;
3. A relação entre a pesquisa e a pós-graduação⁶.

Nos últimos cinco anos, surgiram os “balanços dos balanços”, quase sempre motivados pelas datas comemorativas dos programas de pós-graduação, da revista

Cadernos de Pesquisa e da própria ANPED⁷.

A estreita vinculação entre a história da pesquisa e dos cursos de formação de pesquisadores no Brasil autoriza a análise dessa formação a partir da história do campo.

Desde a primeira reflexão sobre o campo, já se manifestava a preocupação com a formação dos pesquisadores. Gouveia identificou que os pesquisadores do INEP e dos centros de pesquisa não tiveram nenhuma formação específica uma vez que eram formados em Pedagogia por Faculdades de Filosofia, cujo corpo docente era pouco familiarizado com as técnicas da pesquisa empírica; ou Cientistas Sociais, com experiência em coleta de dados e análise quantitativa de dados. Como conclusão, a autora propôs que a formação de pesquisadores em educação se fizesse nas universidades em programas de pesquisa dos quais participassem alunos e professores de pós-graduação.

Muito provavelmente, essa proposta refletia os rumos que a, ainda incipiente, pós-graduação em educação estava assumindo. Tendo se iniciado em 1965, a pós-graduação em educação no Brasil tornou-se o lugar por excelência de formação dos pesquisadores em educação, locus de produção e de discussão do conhecimento na área. Baseando-se apenas nos dados disponíveis na CAPES, sobre a quantidade de mestres e doutores titulados no Brasil pelos programas de pós-graduação em educação, percebe-se que, em 8 anos, o número de titulados triplicou.

Figura 1. Mestres e doutores titulados nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil no período de 1996 a 2003

ANO	MESTRADO	DOUTORADO
1996	726	146
1997	861	223
1998	827	191
1999	894	224
2000	1195	285
2001	1200	363
2002	1643	349
2003	1883	419
TOTAL	9229	2200

Fonte: CAPES

A história da pós-graduação no Brasil foi o tema central da última Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2005. Vários ângulos de análise foram assumidos pelos diversos autores evidenciando que a relação entre a pós-graduação e a formação de pesquisadores é cada vez mais estreita.

Pode-se mesmo afirmar que a pesquisa em educação no Brasil é realizada pelos titulados nos Programas de pós-graduação, uma vez que os órgãos financiadores exigem titulação de doutorado dos coordenadores das propostas apresentadas. Mesmo nas instituições nas quais o número de doutores é menor, exige-se, pelo menos o título de mestre dos autores de projetos de pesquisa.

Os Programas de pós-graduação em educação constituem-se, portanto, no locus formador dos pesquisadores na área de educação. Segundo as orientações específicas da área de educação, a pesquisa é o eixo dessa formação. Para aprovar a criação de um novo curso de mestrado, além de

outros requisitos, a área exige que a instituição demonstre a existência de ambiência de pesquisa – “mínimo de dois anos de pesquisa instalada na instituição, na área de Educação, sob responsabilidade do Núcleo de Docentes Permanentes do Programa, com projetos e produtos de pesquisa: relatórios e publicações”; e um Programa cujo perfil evidencie a “articulação entre linhas de pesquisa, estrutura curricular, projetos de pesquisa e seus produtos, indicando de modo claro e coerente o empenho do Programa em formar profissionais de alto nível” (CAPES, Portal).

Parte 2 – Tendências e perspectivas da pesquisa e da formação de pesquisadores em educação no Centro-Oeste:

Nesta segunda parte do artigo, dirijo o foco de minhas reflexões para as tendências e perspectivas de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste.

Para debater essas reflexões, inicio retomando algumas idéias que expus no VII EPECO, realizado em Goiânia, em 2004, como debatedora do texto de Luis Dourado *Políticas de educação superior e pesquisa nas IES do Centro-Oeste: limites e perspectivas*.

O texto de Dourado (2004, p. 2) parte da premissa básica “de que a pesquisa constitui um dos núcleos essenciais da educação superior, em uma perspectiva formativa emancipatória”.

Quase um lugar comum em todos os discursos sobre ensino superior, esta

premissa adquire sentido bem concreto para aqueles que, como nós, não concebem a docência, especialmente no ensino superior, sem base na pesquisa. Para além do famoso tripé – ensino, pesquisa e extensão – venho defendendo que a pesquisa é o eixo e o motor das outras duas faces do ensino superior: o ensino e a extensão.

Eixo porque é o elemento que vai imprimir a direção do processo, e motor porque, sem produção de conhecimento, a formação no ensino superior fica reduzida ao repasse de informações e a uma pseudo-profissionalização, características das instituições tipicamente de ensino, que, como afirmou Dourado, constituem a maioria da IES da Região Centro-Oeste:

das 198 IES, apenas 12 são universidades que em tese se organizam a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (DOURADO, 2004, p. 6).

A partir dessa premissa, o texto de Dourado (2004, p. 2).

busca situar os paradoxos do processo de expansão e privatização da educação superior e, ainda, situar alguns indicadores da institucionalização da pesquisa no Brasil e na região Centro-Oeste e apresenta algumas ações a serem implementadas objetivando o fortalecimento das IES da região Centro-Oeste e a garantia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no interior destas IES.

Para alcançar esses objetivos e partindo da premissa básica, o autor foi buscar seus dados empíricos nos indicadores do Diretório dos grupos de Pesquisa do CNPq e chegou a conclusões realmente provocadoras, das quais, vou destacar e comentar algumas:

- 1º *A distribuição dos grupos de pesquisa segundo a região geográfica indicou, em 2002, a concentração desses grupos, respectivamente, nas regiões Sudeste (52%), Sul (24%). A região Centro-Oeste responde por apenas 5,3% dos grupos de pesquisa no banco de dados do CNPq. A referida região ampliou o número de grupos de pesquisa de 183, em 1993, para 809 em 2002, iniciando um processo de recomposição da participação da região certamente articulado ao esforço de institucionalização da pós-graduação stricto sensu.*
- 2º *A concentração dos grupos de pesquisas nas IFES da região que respondem por 71,7% dos grupos de pesquisa da região o que, certamente, indica o pequeno número de grupos de pesquisa nas demais IES: estaduais, confessionais e privadas.*
- 3º *Em termos nacionais há um predomínio de duas áreas de conhecimento: Medicina e Educação que são responsáveis, respectivamente, por 6,1% e 6,0% dos grupos nacionais.*
- 4º *A partir desses dados é notória a necessidade de fortalecimento institucional da pesquisa e melhor distribuição dos grupos entre as IFES da região.*

Procurando aprofundar esses dados examinei as listas dos grupos de pesquisa da área de Educação no Diretório do CNPq e comparei com as linhas de pesquisa dos programas de Pós-graduação em Educação do Centro-Oeste (Fonte coleta/CAPES),

constatando que:

- 1º Os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq constituem um universo maior do que as linhas e projetos de pesquisa dos programas da área de Educação. Isso poderia indicar um potencial maior de pesquisadores? Os Programas já examinaram as listas dos grupos de suas instituições para verificar as possibilidades de articulação?
- 2º As linhas de pesquisa dos Programas de Pós-graduação da Região guardam relação estreita: verifiquei por palavra chave e há temáticas que se repetem em até quatro programas.

Naquela ocasião, referendando o conferencista, propus que se discutisse o *desenvolvimento de ações coordenadas e articuladas pelas IES da região, objetivando o fortalecimento institucional e o enfrentamento de questões sociais, bem como, pela definição e consolidação de áreas de pesquisa a serem priorizadas visando ao desenvolvimento tecnológico e avanço do conhecimento.*

Ainda com essas premissas, decidi agora, trabalhar as mesmas fontes de dados, mais preocupada com o apoio do CNPq aos docentes dos programas da região.

É preciso lembrar que o Diretório dos grupos de pesquisa do CNPq é apenas um banco de dados. Pertencer a um Grupo credenciado pela instituição e cadastrado no Diretório indica apenas que estão sendo divulgadas as temáticas, linhas de pesquisa e objetos sobre os quais o grupo vem pesquisando. Não indica apoio do CNPq no sentido real, de financiamento.

Esse apoio real, ou a falta dele, constitui um dos mais importantes elementos na constituição do campo e na aquisição do “corpo de disposições que lhes permite agir de acordo com as possibilidades existentes no interior dessa estrutura objetiva: o *habitus*”, retornando a Bourdieu.

O financiamento de pesquisas pelas agências de fomento não só viabiliza a sua execução como também as legitima pois, pelas regras de cada agência, o projeto é submetido à análise de consultores ad-hoc e de comitês específicos por áreas. O CNPq é a mais importante agência de fomento, sendo praticamente a única no caso do Centro-Oeste, uma vez que as agências estaduais além de incipientes, quase não financiam pesquisas na área de ciências humanas.

A questão que orientou minha busca aos bancos de dados em relação às tendências e perspectivas da pesquisa em educação na Região Centro-Oeste dizia respeito exatamente ao apoio do CNPq: procurei saber como essa agência de fomento vem apoiando os pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação dessa região⁸.

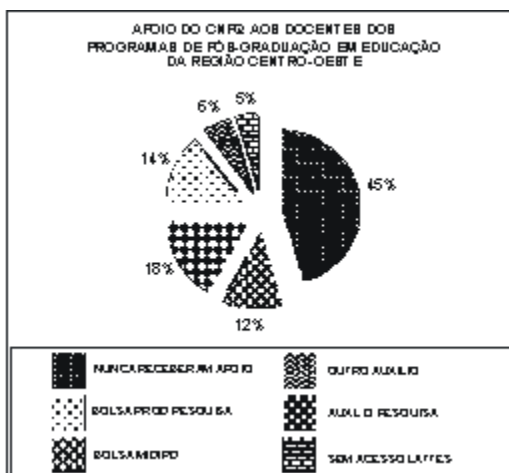
Tendo como fonte, os Currículos Lattes dos pesquisadores (83) do grupo de docentes permanentes dos programas de pós-graduação (NRD6 em 2003) em educação do Centro-Oeste, verifiquei quantos apresentavam “histórico no CNPq”⁹ e, desses, quantos receberam financiamento para pesquisa, quer seja sob a forma de Auxílio à Pesquisa quer seja sob a forma de bolsa de Produtividade de Pesquisa.

Figura 2. Comparação do apoio do CNPq aos docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste.

PROGRAMAS	NUNCA RECEBERAM APOIO	BOLSA M/D/PD	AUXÍLIO PESQUISA	BOLSA PROD PESQUISA	OUTRO AUXÍLIO	SEM ACESSO LATTES
PROG A	1	4	4	0	1	0
PROG B	12	3	2	1	0	1
PROG C	7	1	1	1	1	1
PROG D	7	2	3	1	0	1
PROG E	8	0	1	0	3	0
PROG F	10	3	5	5	5	0
PROG G	2	2	4	4	0	2
PROG H	8	3	2	5	2	1

Fonte: Currículos Lattes dos docentes NRD6/2003 dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste - acessados em 12/08/2005

Figura 3. Apoio do CNPq aos docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste



FONTE: Currículos Lattes dos docentes NRD6/2003 dos de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste – acessados em 12/8/2005.

Os dados apenas referendam as conclusões de Dourado sobre a concentração dos grupos no Sul e no Sudeste, ou, para ser mais explícita, a rarefação dos grupos nas demais regiões, mas reforçam essa idéia mostrando que apenas 32% dos pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste receberam, durante toda a sua carreira como pesquisadores, apoio financeiro do CNPq para seu ofício de pesquisar.

Cabe lembrar também que as regiões Norte e Nordeste vêm sendo alvo de programas específicos para formação e fixação de pesquisadores. Só muito recentemente esses programas começaram a contemplar a região Centro-Oeste e não incluem a área de Ciências Humanas.

Mas, que história nos contam esses dados? Haveria uma história da produção do

conhecimento na área de educação no Centro-Oeste? Que história nos conta essa história?

Estaria essa história relacionada com os vários momentos da história dos sucessivos “estados da arte” realizados pela própria área de educação?

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa em educação no Brasil, embora tenha se iniciado com a criação do INEP e do CBPE, só adquiriu contornos *de campo* de conhecimento a partir da criação dos cursos de pós-graduação stricto sensu, ao final da década de 1960 (PUC-Rio, em 1965, e da PUC-SP, em 1969), alguns dos quais fundaram a ANPED em 1976.

Como todo “campo”, sua história é permeada de conflitos, continuidades e rupturas.

A noção de conflitos nunca foi tão explícita quando da publicação, em 1993, do Balanço, literalmente um balanço, em “A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil” (1982-1991) In: *Avaliação e perspectivas na área de educação*. Porto Alegre: ANPED, 1993.

Ao dissecar a produção de conhecimento realizada na Pós-Graduação em Educação, já com 30 anos de história, a autora provocou reações diversas dentro da área: perplexidade foi a mais suave.

Vou destacar uma das conclusões do trabalho que me parece bem pertinente para a análise da história dos Programas da região Centro-Oeste:

A dispersão e a variação temática (apontadas por GATTI, 1982, p. 69) continuam a ser características predominantes sobre a unidade e a continuidade. Não se trata de diversidade, traço positivo a ser conquistado e

preservado, mas de: a) fragmentação de temas numa multiplicidade de subtemas ou assuntos; b) pulverização dos campos temáticos e c) descontinuidade no trato dos assuntos.

Convém destacar que a Tabela 18,1 do referido trabalho indica a distribuição das temáticas das dissertações e teses por 15 grandes temas, subdivididos em subtemas, num total de 118, fazendo com que nenhum deles incluisse mais de 5% das dissertações e teses.

Não exagero ao afirmar que essa constatação, embora refutada por alguns pesquisadores da área, foi a base para a guinada dos programas na direção de sua organização em linhas de pesquisa que, em tese, evitaria essa dispersão. Claro que essa tendência foi fortemente induzida pelas sucessivas avaliações da Capes que passaram a valorizar os programas que se organizavam em linhas de pesquisa e pelo CNPq que iniciou o cadastramento dos grupos nos Diretórios dos Grupos de Pesquisa em 1993.

Voltando ao Centro-Oeste: a Pós-Graduação em Educação nesta região, ao contrário do que possa parecer, não é tão jovem, o primeiro programa foi criado em 1974, e mais da metade dos programas (5) data da década de 1980.

Na década de 1990, seguindo a tendência nacional, os programas da região começaram a se organizar em Linhas de pesquisa que, inicialmente, guardavam homologia com as disciplinas, vestígio dos primeiros anos da Pós-Graduação quando a pesquisa ainda não era o seu eixo e motor (História da Educação, Filosofia da

Educação etc...). Hoje, todos os programas se organizam em 28 Linhas de pesquisa que, em maior ou menor grau, guardam relação com objetos de pesquisa mais do que com subáreas de conhecimento.

As linhas de Pesquisa dos Programas de Pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste são as seguintes, por ordem de início.

1. Educação e meio ambiente
2. Filosofia na educação
3. História da educação
4. Educação e psicologia
5. Avaliação em educação
6. Política gestão e economia da educação
7. Sociologia da linguagem e educação
8. História e historiografia da educação
9. Saberes e práticas educativas
10. Estado e políticas públicas de educação
11. Escola, sociedade, cultura
12. Instituições e políticas educacionais
13. Teorias da educação e processos pedagógicos
14. Formação de professores e organização escolar
15. Dinâmica curricular e ensino-aprendizagem
16. Políticas educacionais, gestão da escola e formação docente
17. Educação em ciências
18. Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente
19. Movimentos sociais política e educação popular
20. Ensino de ciências e matemática
21. Cultura e processos educacionais
22. Educação cultura e disciplinas escolares
23. Educação, trabalho e movimentos sociais

24. Educação, indivíduo e sociedade
25. Estado e política educacional
26. Formação e profissionalização docente
27. Educação e linguagem
28. Educação e movimentos sociais políticas e gestão em educação
29. Magistério e processos de aprendizagem
30. Políticas públicas e gestão da educação básica
31. Políticas públicas e gestão da educação superior
32. Tecnologias de comunicação e informação na educação
33. Educação e trabalho
34. Diversidade cultural e educação indígena

Não fiz o cruzamento desses dados com os dos demais programas de Pós-Graduação em Educação do país, mas posso afirmar que essa tendência é nacional. O próprio Documento da Área, divulgado ao final da avaliação do triênio passado, afirma que

A CA-ED observou, pela análise dos relatórios do triênio, a tendência de constituição de linhas de pesquisa extremamente abrangentes. Tal abrangência facilita a inclusão de projetos de pesquisa das mais variadas temáticas, mas, de forma alguma, assegura a organicidade da proposta. A questão se agrava ao se perceber que muitas vezes as temáticas de teses e, sobretudo, dissertações, guardam pouca ou nenhuma relação com os projetos e mesmo com as linhas (CAPES, 2004).

Nesse sentido, como não poderia deixar de ser, a história do campo na região Centro-Oeste não é diferente da história nacional. Com certeza, se formos analisar a história das temáticas da região, vamos encontrar a mesma história das tendências

apontadas nos sucessivos “estados da arte” que a área vem divulgando, desde os dois artigos fundamentais de Aparecida Joli Gouveia (GOUVEIA, 1971 e 1976; FRANCO & GOLDBERG, 1976; GATTI, 1982; WEBER, 1992; WARDE, 1993).

É preciso deixar claro que não estou indicando que a história regional repete ou copia a história nacional; estou afirmando a inserção dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste nesse campo.

Muitas interrogações e possíveis objetos de pesquisa emergem das reflexões apresentadas até agora. Para concluí-las quero voltar à motivação mais ampla deste texto, enunciada acima: minha preocupação com a formação de pesquisadores e pesquisadoras e reforçar uma das tendências encontradas, qual seja a organização dos Programas em Linhas de pesquisa.

Concordando com as sucessivas orientações dos Documentos de Área produzidos ao final de cada período de Avaliação da CAPES, que enfatiza a necessidade de que o programa mostre a organicidade, coerência e consistência de sua proposta e sugere enfaticamente a organização em Linhas de Pesquisa, defendo esta forma de organização como a mais favorável para a formação de pesquisadores.

Sendo a configuração de uma necessária restrição temática, à qual devem estar fortemente articulados, projetos de pesquisa e a estrutura curricular do programa e, conseqüentemente, tenha como seu produto a produção intelectual docente e discente, incluídas as teses e dissertações, as Linhas de Pesquisa inserem as orientações de te-

ses e dissertações em uma rede de proteção para orientadores e orientandos.

Considerando a produção de conhecimento uma atividade precipuamente coletiva, não apenas no sentido de que se insere, como um novo elo, na produção da humanidade, mas, no próprio processo de produção – embora o produto possa ser individual, ninguém pesquisa sozinho; a orientação de teses e dissertações também precisa ser coletiva.

E a organização em Linhas de Pesquisa vem se mostrando a forma mais eficiente de orientação, minimizando o caráter de trabalho solitário dos mestrandos e doutorandos e a cumplicidade exclusiva dos orientadores. Ao perceber seu trabalho como parte de uma história de produção de conhecimento, a história da Linha de Pesquisa em que se insere, orientandos e orientadores percebem que partem de um patamar já estabelecido a partir do qual seu trabalho pode alçar vôo.

Nesse momento, fechando meu texto, preocupo-me com a possibilidade de estar sendo muito restritiva, dando a impressão de que conheço os caminhos e sei como chegar ao lugar que procuro. Preciso então, recorrer a José Paulo Netto: a organização em Linhas de Pesquisa não garante a produção de conhecimento que faça o *campo* avançar, assim como,

Nenhuma formação teórico-metodológica é garantia de êxito de investigação. Ela é um dos componentes da investigação e deve ser um componente fundamental. Não há pesquisa rica feita por sujeito ignorante, mas só o sujeito culturalmente rico não constitui garantia para o êxito da pesquisa (NETTO, J. P., 1997).

A organização em Linhas de Pesquisa é apenas um dos componentes da formação de pesquisadores, a meu ver, um componente fundamental, mas não é garantia nem a única forma de fazê-lo.

Notas

¹ Comissão de Acompanhamento e Avaliação da CAPES.

² Este trabalho segue apenas a trilha seguida por outros pesquisadores brasileiros como Moreira (2002) que utilizou o mesmo conceito “bourdieusiano” para analisar o campo do currículo.

³ Com o objetivo de apresentar uma visão geral da situação da pesquisa educacional no Brasil, a autora analisou pesquisas publicadas no período de 1965 a 1970, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

⁴ Esteves (1984); Franco (1984) Vieira (1985); Mello (1983).

⁵ Gatti, (1982); Mello (1982); Gouveia (1985); Vieira (1988).

⁶ Gatti (1983); Warde (1990); Cunha (1991); Weber (1992).

⁷ André (2001); Gatti (2001 e 2002).

⁸ No Coleta Capes há informação de 16 projetos financiados por outras agências em 2003 (FAPEMAT, FAPEMIG, FAPDF, FUNDECT e INEP).

⁹ O Sistema de Currículos Lates inclui o item Consulta a outras bases: “histórico no CNPq”, quando o pesquisador foi financiado alguma vez pela agência.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 39-50, 2001.

BOURDIEU, P. *Ofício de sociólogo*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 4. ed. Petrópolis:

Editora Vozes, 2004.

_____. *O Campo científico*. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática. p. 122-155, 1983.

CAPES. Documento da área de Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 01 ago. 2005.

CUNHA, L. A. Pós-graduação em Educação: no ponto de inflexão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 77. p. 63-67, 1991.

DOURADO, Luiz. *Políticas de educação superior e pesquisa nas IES do Centro-Oeste: limites e perspectivas*. VII EPECO, Goiânia: ANPED-Centro Oeste, 2004.

ESTEVES, O. P. *Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar?* Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 50, p. 3-14, 1984.

FRANCO, Maria Laura P. B. Pesquisa Educacional: algumas reflexões. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 51, p. 54-87, 1984.

FRANCO, Maria Laura P. B. & GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 16, 1976.

GATTI, B. (Org.). Seminário Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 40, 1982.

_____. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 44, p. 3-17, 1983.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 65-62, 2001.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Editora Plano, 2002.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 1, n. 1, 1971.

_____. Orientações teórico-metodológicas da Sociologia da Educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 55, p. 63-67, 1985.

_____. A pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa* São Paulo, n. 19, 1976.

MELLO, G. N. Pesquisa em educação: questões teóricas a questões de método. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 40, p. 610, 1982.

_____. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 46, p. 67-72, 1983.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*. n. 117, p. 81-101, 2002.

NETTO, J. P. Relendo a teoria marxista da história. In: D. SAVIANI et alii. (Org.). *História e história da educação*. O debate teórico-metodológico atual. Campinas, 1998.

VIEIRA, E. Pesquisa em educação: quando se é específico? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 67, p. 56-58, 1988.

VIEIRA, S. A pesquisa em educação no Brasil: conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 55, p. 81-84, 1985.

WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 73, p. 67 -75, 1990.

_____. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991). In: Avaliação e perspectivas na área de educação. ANPED, 1993.

WEBER, S. A. produção recente na área de educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 81, 1992.

Recebido em 05 de julho de 2005.

Aprovado para publicação em 25 de agosto de 2005.