

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATALI DE FÁTIMA DOS SANTOS

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA EDUCACIONAL NA LINHA DE
PESQUISA HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAIS DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA
GROSSA: 1996 a 2019

PONTA GROSSA

2021

NATALI DE FÁTIMA DOS SANTOS

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA EDUCACIONAL NA LINHA DE
PESQUISA HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAIS DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA
GROSSA: 1996 a 2019

Dissertação apresentada à banca de defesa como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paola Andressa Scortegagna.

PONTA GROSSA

2021

Santos, Natali de Fátima
S237 A produção do conhecimento em Política Educacional na linha de História e Política Educacionais do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta-Grossa: 1996 a 2019 / Natali de Fátima Santos. Ponta Grossa, 2021.
228 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Paola Andressa Scortegagna.

1. Política Educacional. 2. Pós-graduação - Educação (UEPG). 3. Campo acadêmico. 4. Política educacional - epistemologias. I. Scortegagna, Paola Andressa. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 379

TERMO DE APROVAÇÃO

NATALI DE FÁTIMA DOS SANTOS

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA EDUCACIONAL NA LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAIS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: 1996 A 2019

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:



Orientador (a) Prof. Dra. Paola Andressa Scortegagna - UEPG



Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior - UEPG



Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG



Prof. Dra. Gabriela Schneider – UFPR

Ponta Grossa, 20 de abril de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Prof. Dra. Paola Andressa Scortegagna, que esteve presente durante todo processo de elaboração da pesquisa; pelo seu olhar sempre humano e gentil em relação às dificuldades inerentes à essa trajetória; por todo incentivo, paciência e apoio. Muito obrigada!

Aos professores da banca de qualificação, Dr. Jefferson Mainardes, Dr. Oriomar Skalinski Junior e Dra. Gabriela Schneider, por suas atentas e ricas contribuições.

À querida professora Priscila Larocca, que com seu exemplo de profissionalismo, dedicação e compromisso com as questões educacionais, despertou em mim a vontade de seguir na carreira acadêmica durante a graduação (em memória).

A todos os professores do PPGE da Universidade Estadual de Ponta Grossa, principalmente às professoras Carina Darcoletto e Suzana Soares Tozetto, que marcaram minha formação durante a graduação e o mestrado, como exemplos de competência e compromisso em relação ao processo de construção do conhecimento por parte de seus alunos.

Aos meus queridos amigos, Franciele, Karina, Geovani, Isis, Silmara, Mariane, Gregory e Marcos, pelas conversas, risadas e consolos.

Aos meus pais, pelo carinho e apoio de sempre. Muito obrigada!

SANTOS, Natali de Fátima. **A produção do conhecimento em política educacional na linha de pesquisa História e Política Educacionais do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa: 1996 a 2019**. 2021. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa toma como objeto de estudo as teses e dissertações sobre políticas educacionais na produção do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ao todo foram analisados 93 trabalhos, no período de 1996 a 2019. A análise das produções considerou aspectos teóricos e metodológicos das pesquisas e seus objetos de estudo. O objetivo geral desta análise consiste, a partir de um posicionamento crítico, analisar em que medida as produções da linha “História e Política Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG reproduzem, ou não, as características e ações que traduzem o *habitus* geral do campo da política educacional no Brasil. O referencial teórico apresentado pautou-se na teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu, considerando, especificamente, os escritos sobre campo científico, *habitus*, interesse, agentes e vigilância epistemológica. Entende-se que esses conceitos possibilitam a consideração de questões objetivas e subjetivas que elucidam as ações dos agentes nas estruturas e de que forma estes incorporam e reproduzem, de forma consciente ou não, as disposições que constituem o *habitus* desse espaço. Baseou-se também em estudos que discutem questões relativas ao processo de constituição do campo da Política Educacional no Brasil, bem como em trabalhos que analisam as principais características das produções do campo em questão (MAINARDES, 2009, 2015, 2017, 2018a, 2018b, 2018c; STREMEL, 2016, 2017; TELLO; MAINARDES, 2012; 2015; TELLO, 2012, 2013; entre outros). A pesquisa constitui-se como sendo de abordagem qualitativa e, do ponto de vista de seus procedimentos metodológicos, classifica-se como documental e bibliográfica. Para a realização da análise do conjunto de teses e dissertações levantadas, toma-se como base as formulações do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) desenvolvidas por Tello (2012), Tello e Mainardes (2015), além dos estudos de Mainardes (2018a, 2018b) referentes aos aspectos conceituais e metodológicos da metapesquisa no campo da Política Educacional. A análise das questões teórico-epistemológicas das produções indicou que as pesquisas reproduzem algumas das principais lacunas identificadas em análises mais abrangentes sobre a produção do campo da política educacional no Brasil. Dentre estas, destacam-se a ausência de explicitação da perspectiva teórico-epistemológica que norteia a pesquisa e o foco em estudos locais sem a consideração do contexto mais amplo que envolve as políticas analisadas. Além disso, identificou-se que a linha possui um *habitus* próprio, representado por tomadas de decisões e interesses em relação aos objetos de estudos e as perspectivas teórico-metodológicas adotadas. Dentre os principais resultados, destacam-se: a) Predominância de estudos sobre programas educacionais específicos; b) Grande parte dos estudos são realizados em nível local; c) A perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético e suas vertentes marxistas e a estratégia de Teorização Combinada são as perspectivas mais utilizadas entre os agentes da linha; e d) Existe uma forte correspondência entre os temas de interesse dos orientadores e os temas de estudo de seus orientados. Igualmente observou-se em relação à adoção das perspectivas teórico-epistemológicas dos mesmos.

Palavras-chave: Política Educacional. Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG). Campo acadêmico. Enfoque das Epistemologias da Política Educacional.

SANTOS, Natali de Fátima. **The production of knowledge in educational policy in the History and Educational Policy research line of the Graduate Program in Education at the State University of Ponta Grossa: 1996 to 2019.** 2021. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

ABSTRACT

This research takes as its object of study the theses and dissertations on educational policies in the production of the Graduate Program in Education at the State University of Ponta Grossa (UEPG). A total of 93 works were analyzed, from 1996 to 2019. The analysis of the productions considered theoretical and methodological aspects of the research and its objects of study. The general objective of this analysis consists, from a critical position, to analyze to what extent the productions of the "Educational History and Policy" line of the UEPG Graduate Program in Education reproduce, or not, the characteristics and actions that reflect the general *habitus* of the field of educational policy in Brazil. The theoretical framework presented was based on Pierre Bourdieu's theory of social fields, specifically considering the writings on the scientific field, *habitus*, interest, agents and epistemological surveillance. It is understood that these concepts allow the consideration of objective and subjective issues that elucidate the actions of agents in the structures and how they incorporate and reproduce, consciously or not, the dispositions that constitute the *habitus* of this space. It was also based on studies that discuss issues related to the process of constitution of the field of Educational Policy in Brazil, as well as on works that analyze the main characteristics of the productions in the field in question (MAINARDES, 2009, 2015, 2017, 2018a, 2018b, 2018c; STREMEL, 2016, 2017; TELLO; MAINARDES, 2012; 2015; TELLO, 2012, 2013; among others). The research is constituted as being of a qualitative approach and, from the point of view of its methodological procedures, it is classified as documental and bibliographical. To carry out the analysis of the set of theses and dissertations raised, the formulations of the Focus on Epistemologies of Educational Policy (EEPE) developed by Tello (2012), Tello and Mainardes (2015) are taken as a basis, in addition to the studies by Mainardes (2018a, 2018b) regarding the conceptual and methodological aspects of meta-research in the field of Educational Policy. The analysis of the theoretical-epistemological issues of the productions indicated that the researches reproduce some of the main gaps identified in more comprehensive analyzes of the production in the field of educational policy in Brazil. Among these, the absence of explanation of the theoretical-epistemological perspective that guides the research and the focus on local studies without considering the broader context involving the analyzed policies stand out. Furthermore, it was identified that the line has its own *habitus*, represented by decision-making and interests in relation to the objects of study and the theoretical-methodological perspectives adopted. Among the main results, the following stand out: a) Predominance of studies on specific educational programs; b) Most of the studies are carried out at the local level; c) The perspective of Historical and Dialectical Materialism and its Marxist strands and the Combined Theorizing strategy are the most used perspectives among the agents of the line; and d) There is a strong correspondence between the topics of interest to advisers and the topics of study of their students. It was also observed in relation to the adoption of their theoretical-epistemological perspectives.

Key words: Educational politics. Graduate Program in Education (UEPG). Academic field. Focus on Educational Policy Epistemologies.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1 | – Total de produções levantadas – Revisão de literatura..... | 33 |
| Quadro 2 | – Estudos de metapesquisa | 34 |
| Quadro 3 | – Informações referentes à pesquisa de Wittmann e Gracindo (2001)..... | 35 |
| Quadro 4 | – Informações referentes à pesquisa de Azevedo e Aguiar (2001b) | 38 |
| Quadro 5 | – Informações referentes à pesquisa de Bello, Jacomini e Minhoto (2014)..... | 40 |
| Quadro 6 | – Informações referentes à pesquisa de Souza e Kerbauy (2016) | 43 |
| Quadro 7 | – Informações referentes à pesquisa de Souza (2015)..... | 44 |
| Quadro 8 | – Informações referentes à pesquisa de Souza (2019)..... | 46 |
| Quadro 9 | – Informações referentes à pesquisa de Mendes, Perrella e Cruz (2019)..... | 47 |
| Quadro 10 | – Informações referentes à pesquisa de Arosa (2015)..... | 49 |
| Quadro 11 | – Informações referentes à pesquisa de Mainardes (2017)..... | 52 |
| Quadro 12 | – Etapas para estudos de metapesquisa a partir das formulações do EEPE | 65 |
| Quadro 13 | – Etapas para estudos de metapesquisa a partir das formulações do EEPE | 67 |
| Quadro 14 | – Objetivos e procedimentos delimitados para a pesquisa | 70 |
| Quadro 15 | – Número e tipo de pesquisa separadas por ano | 84 |
| Quadro 16 | – Organização das pesquisas por temáticas, tipo de trabalho e ano | 85 |
| Quadro 17 | – Temáticas e temas correlatos apresentados nas teses e dissertações | 86 |
| Quadro 18 | – Número de objetos em cada temática | 88 |
| Quadro 19 | – Abrangência dos estudos da linha | 97 |
| Quadro 20 | – Apresentação dos programas analisados na linha, sua abrangência e marcos de investigação | 98 |
| Quadro 21 | – Número de pesquisas e as cidades consideradas nas análises | 99 |
| Quadro 22 | – Número de pesquisas e os estados considerados nas análises | 99 |
| Quadro 23 | – Números de pesquisas e regiões consideradas nas análises | 100 |
| Quadro 24 | – Número de pesquisas e país considerados nas análises | 100 |
| Quadro 25 | – Caracterização das pesquisas em relação à forma de abordagem | 101 |
| Quadro 26 | – Caracterização das pesquisas em relação aos objetivos | 102 |
| Quadro 27 | – Caracterização das pesquisas em relação aos procedimentos técnicos | 103 |
| Quadro 28 | – Caracterização das pesquisas considerando os procedimentos para a coleta de dados | 104 |
| Quadro 29 | – Mapeamento do lócus das produções da linha | 106 |
| Quadro 30 | – Mapeamentos dos sujeitos de pesquisa | 108 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 31 | – Perspectivas teóricas das produções da linha | 110 |
| Quadro 32 | – Perspectivas que apresentaram maior número de pesquisas | 113 |
| Quadro 33 | – Tipos de justificativas que influenciaram no interesse pelo tema | 135 |
| Quadro 34 | – Relação entre os temas de interesse dos orientadores da linha e os temas pesquisados pelos orientandos | 139 |
| Quadro 35 | – Relação entre as perspectivas teóricas adotadas pelos orientadores e as perspectivas teóricas indicadas pelos orientandos em suas pesquisas | 143 |
| Quadro 36 | – Posicionamentos epistemológicos indicados das teses e dissertações..... | 145 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 1 | – Autores mais utilizados nas teses e dissertações..... | 118 |
| Figura 2 | – Marcos teóricos e conceitos que aparecem com maior frequência nas produções da linha | 120 |
| Figura 3 | – Autores mais utilizados nas pesquisas classificadas na perspectiva teórico-epistemológica do Materialismo Histórico e dialético e suas vertentes..... | 122 |
| Figura 4 | – Marcos teóricos e conceitos que aparecem com maior frequência nas pesquisas que adotam como perspectiva teórica o Materialismo histórico e dialético e suas vertentes | 123 |
| Figura 5 | – Autores mais utilizados nas pesquisas classificadas na perspectiva teorização combinada..... | 125 |
| Figura 6 | – Marcos teóricos e conceitos que aparecem com maior frequência nas pesquisas que adotam como perspectiva teórica a Teorização combinada | 126 |
| Figura 7 | – Autores mais utilizados nas pesquisas classificadas na perspectiva teórico-epistemológica da abordagem do Ciclo de Políticas | 128 |
| Figura 8 | – Marcos teóricos e conceitos que aparecem com maior frequência nas pesquisas que adotam como perspectiva teórica a abordagem do Ciclo de Políticas | 129 |
| Figura 9 | – Autores mais utilizados nas pesquisas classificadas na perspectiva teórico-epistemológica da teoria de Pierre Bourdieu | 130 |
| Figura 10 | – Marcos teóricos e conceitos que aparecem com maior frequência nas pesquisas que adotam como perspectiva teórica a teoria de Pierre Bourdieu..... | 131 |
| Figura 11 | – Autores mais utilizados nas pesquisas classificadas na perspectiva teórico-epistemológica da teoria de Bernstein | 132 |
| Figura 12 | – Marcos teóricos e conceitos que aparecem com maior frequência nas pesquisas que adotam como perspectiva teórica a teoria de Bernstein..... | 133 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ANPAE | Associação Nacional de Política e Administração da Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| EEPE | Enfoque das Epistemologias da Política Educacional |
| EPD | Educação e Política em debate |
| JPE | Jornal de Políticas Educacionais |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| RBE | Revista Brasileira de Educação |
| RBPAE | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| ReLePe | <i>Rede de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa</i> |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO 1 A TEORIA DOS CAMPOS SOCIAIS: O CAMPO CIENTÍFICO EM QUESTÃO | 17 |
| 1.1 CAMPOS SOCIAIS | 19 |
| 1.1.1 O campo científico | 25 |
| CAPÍTULO 2 REVISÃO DE LITERATURA: OS ESTUDOS DE METAPESQUISA EM FOCO | 31 |
| 2.1 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS PESQUISAS DO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: REVISÃO DE LITERATURA..... | 31 |
| CAPÍTULO 3 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS | 56 |
| 3.1 BOURDIEU E O CONCEITO DE VIGILÂNCIA EPISTEMOLÓGICA: A REFLEXIVIDADE E O MODO DE PENSAR RELACIONAL..... | 56 |
| 3.2 O ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL (EEPE): UM EXERCÍCIO DE REFLEXIVIDADE E VIGILÂNCIA EPISTEMOLÓGICA | 61 |
| 3.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DA PESQUISA: A METAPESQUISA E O ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL E SEUS COMPONENTES ANALÍTICOS | 64 |
| CAPÍTULO 4 UMA EXPRESSÃO DO CAMPO ACADÊMICO SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: A LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAIS COMO PALCO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO | 74 |
| 4.1 UMA BREVE HISTORIZAÇÃO DA LINHA DE HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAIS DA UEPG – ESPAÇO DE DISPUTAS E CONFLITOS | 74 |
| 4.1.1 A ementa da Linha História e Políticas Educacionais (PPGE-UEPG) | 81 |
| 4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS REALIZADAS NA LINHA DE “HISTÓRIA E POLÍTICAS” (PPGE – UEPG) | 83 |
| 4.2.1 Características metodológicas das produções..... | 84 |

| | | |
|--|---|------------|
| 4.2.2.1 | Aspectos teórico-metodológicos das produções | 109 |
| 4.2.2 | Dimensões objetivas e subjetivas que envolvem o processo de escolha dos objetos e perspectivas teórico-epistemológicas das produções da linha | 134 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | | 147 |
| REFERÊNCIAS | | 151 |
| APÊNDICE A – DADOS GERAIS SOBRE AS TESES E DISSERTAÇÕES | | 158 |
| APÊNDICE B – RELAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUARAM E AINDA ATUAM NA LINHA ENTRE OS ANOS DE 1996 A 2019 | | 218 |
| APÊNDICE C – PERSPECTIVAS E MARCOS TEÓRICOS..... | | 220 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tomou como objeto central o mapeamento dos principais aspectos da produção acadêmica sobre políticas educacionais no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (PPGE-UEPG), alocadas na linha pesquisa “História e Política Educacionais”. Apesar da linha de pesquisa em questão apresentar estudos sobre história da educação, destaca-se que o foco desta pesquisa recai apenas sobre os estudos voltados para a análise de/sobre política (s) educacional (s). A partir da análise dos temas de estudo, buscou-se indicar quais temáticas e objetos os pesquisadores da linha tem priorizado em seus estudos. Além disso, a partir da análise das metodologias empregadas e dos referenciais teóricos-epistemológicos adotados pelos pesquisadores, objetivou-se identificar de que formas os pesquisadores têm tratado os objetos de pesquisa do campo.

O interesse pelo tema originou-se a partir do contato com as produções referentes aos estudos teórico-metodológicos e epistemológicos sobre as produções no campo da política educacional. Estudos como os de Stremel (2016, 2017), Mainardes (2009, 2015, 2017, 2018a, 2018b), Tello e Mainardes (2012, 2015) e de Tello (2012, 2013) analisam o processo de expansão do campo e seus avanços e apontam a existência de muitas lacunas referentes às questões teórico-epistemológicas e metodológicas que precisam ser estudadas e analisadas de forma minuciosa com o objetivo de contribuir para o fortalecimento qualitativo das produções do campo. Dentre os principais problemas, destaca-se a ausência de clareza em relação à explicitação dos pressupostos teóricos que orientam as análises de políticas.

Nesse sentido, a construção da revisão de literatura foi parte essencial para a definição final do objeto de estudo. Considerando o expressivo número de trabalhos desenvolvidos sobre políticas educacionais em vinte cinco anos de existência do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, acredita-se que a análise dessas produções, dando ênfase para suas temáticas e objetos e o modo como são tratados pelos pesquisadores, poderá contribuir para o processo de vigilância epistemológica em relação às produções, na medida em que possibilitará a visualização de lacunas e pontos positivos relativos às teses e dissertações da linha de pesquisa investigada.

A base de dados empíricos desta dissertação foi constituída a partir do levantamento de teses e dissertações sobre políticas educacionais ligadas à linha de pesquisa “História e Política Educacionais” do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG), considerando o interregno de tempo de 1994 a 2019. O programa de Pós-Graduação em Educação a nível de mestrado foi fundado em 1994 na

Universidade Estadual de Ponta Grossa, sendo 1996 o ano em que ocorreram as primeiras defesas de dissertações. Após o levantamento das produções realizou-se a construção de um quadro geral com as principais características das pesquisas e que depois foram sendo estruturados e organizados a partir dos elementos de análise indicados pelo Enfoque das epistemologias da política educacional (EEPE) e, a partir destes, foram selecionados os elementos textuais que seriam considerados no processo de leitura sistemática dos trabalhos.

A partir da organização e sistematização dos dados empíricos deu-se início à segunda etapa do processo de construção do objeto de pesquisa. Após um período de estudo do referencial teórico adotado, juntamente com o constante processo de análise dos dados empíricos, foram delimitados os principais conceitos que proporcionariam uma compreensão sistemática da realidade analisada: campo científico, *habitus*, interesse, agentes e vigilância epistemológica.

De acordo com a teoria de Bourdieu, a sociedade pode ser analisada a partir da existência de diferentes campos sociais. Esses campos são compreendidos como mundos sociais regidos por leis comuns a maioria dos campos e por leis específicas que lhes garantem certa autonomia relativa em relação ao seu macrocosmo. A conquista dessa autonomia relativa está parcialmente vinculada às ações dos agentes que fazem parte desse espaço, na medida em que traçam estratégias para a legitimação e manutenção do capital específico do campo. Quanto mais homogêneas essas estratégias forem, maior será o seu grau de autonomia. Bourdieu (2004a) estabelece que, ao estudar um determinado campo, é de fundamental importância que se explicita o papel dos agentes na manutenção de sua estrutura, a partir de suas ações em relação ao controle sobre o capital específico desse espaço e a reprodução de um determinado *habitus*.

De acordo com Stremel (2016) e Santos (2008), a criação das linhas de pesquisa representa um momento importante no processo de constituição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil, na medida em que pode ser entendida como um marco no fortalecimento da pesquisa sobre essa temática no âmbito da Pós-Graduação em Educação, possibilitando também uma maior aproximação de pesquisadores interessados nos estudos voltados para política educacional. Pautando-se em Bourdieu (2004a), entende-se que essas ações se configuram como parte essencial da estruturação do campo no que se refere à formação e à incorporação de disposições que formaram um *habitus* específico dos agentes que compõem o campo em questão.

Além disso, ao considerar como recorte empírico a linha de pesquisa História e Política Educacional (PPGE-UEPG), considerou-se que as mudanças que ocorreram no âmbito da Pós-

Graduação no Brasil correspondem à um sistema de regulação e avaliação estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), explicitando a relação findada entre a organização interna do campo e as regulações do seu macrocosmo. Sobre essa relação, evidencia-se também a dependência das produções do campo em relação às ações do Estado, já que a relação entre as demandas da sociedade civil por educação e o posicionamento do Estado mediante elas, é o principal fio condutor que orienta as pesquisas de política educacional (SOUZA, 2014, 2016). A partir dessas considerações, entende-se que a análise das produções da linha, além de possibilitar a construção de um panorama a respeito das principais características das produções, também pode vir a possibilitar a apreensão de ações realizadas pelos agentes que reproduzem uma determinada estrutura e de que forma a mesma é interiorizada pelos agentes do campo.

Considerando essa perspectiva, optou-se por tomar como objeto de estudo as produções dos pesquisadores da linha, entendendo que elas representam a expressão das disposições incorporadas pelos pesquisadores a partir das práticas estabelecidas no campo (*habitus*), mas também, são reflexo das lutas e disputas travadas nos campos com os quais ele faz fronteira, como o campo político e o campo econômico.

Essa pesquisa classifica-se como sendo de abordagem qualitativa e de cunho exploratório. Em relação aos procedimentos metodológicos, constitui-se como um estudo documental e bibliográfico. A primeira etapa do processo de construção do objeto de estudo foi o mapeamento das principais questões que permeiam o campo da política educacional no Brasil, no que se refere às questões teórico-epistemológicas e metodológicas das produções dessa área. Essa etapa resultou na revisão de literatura desta dissertação.

Em seguida, delimitou-se a base empírica da pesquisa, definindo-se, portanto, as produções de mestrado e doutorado da linha de pesquisa “História e Política Educacionais” do PPGE- UEPG, tendo como foco as produções referentes ao estudo de questões de/sobre políticas educacionais. A análise de vinte e cinco anos de produção, foi definida como forma de possibilitar um mapeamento abrangente da produção da linha. O processo de organização e estruturação dos dados empíricos foi norteado pelos elementos analíticos presentes no Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) e em aspectos conceituais e metodológicos da metapesquisa no campo da política educacional (TELLO, 2012; TELLO; MAINARDES, 2015; MAINARDES, 2018a, 2018b).

No processo de construção da base de dados, primeiramente, ocupou-se em verificar quais elementos textuais possibilitariam o alcance dos objetivos desta pesquisa. Esse processo foi longo, pois houve a necessidade de leitura de diversos elementos textuais das teses e

dissertações, já que na grande maioria dos casos, as informações necessárias para a análise não estavam presentes nos resumos das produções. Assim, a partir da leitura desses elementos, construiu-se um quadro geral e amplo de todos os dados que foram analisados e depois reorganizados em quadros menores e específicos.

A partir do movimento de construção do objeto de análise, formulou-se o problema de pesquisa e suas questões auxiliares.

Problema de pesquisa: **Em que medida os trabalhos da linha demonstram ter uma aderência, ou não, ao campo mais amplo da Política Educacional no Brasil?**

Questões auxiliares do problema: Quais temas têm sido prioridade nos estudos dos pesquisadores da linha de pesquisa “História e Política educacionais” (PPGE- UEPG) e de que forma têm sido tratados? Quais são as principais ações dos agentes desse espaço que traduzem a produção e reprodução de seu *habitus*?

A partir da formulação do problema e das questões auxiliares, foram definidos o objetivo geral deste estudo e os objetivos específicos:

Objetivo geral: Analisar em que medida as produções da linha “História e Política Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG reproduzem, ou não, as características e ações que traduzem o *habitus* geral do campo da política educacional no Brasil.

Objetivos específicos:

- Levantar as principais características teórico-metodológicas que marcam a produção do conhecimento no campo da política educacional no Brasil.
- Analisar as temáticas e objetos das pesquisas sobre política educacional no âmbito do programa da Pós-Graduação em Educação – UEPG, especificamente na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, bem como, as perspectivas teórico-epistemológicas empregadas pelos pesquisadores da linha em seus estudos.
- Interpretar os elementos objetivos e subjetivos que marcam as escolhas dos pesquisadores da linha em relação aos objetos de estudo e as perspectivas teórico-epistemológicas para a análise dos mesmos.

Esta dissertação foi organizada em quatro capítulos. O Capítulo 1 apresenta alguns dos elementos cruciais para o entendimento dos aspectos teórico-epistemológicos que compõem a Teoria Social de Pierre Bourdieu. Além disso, buscou-se expressar a articulação possível entre a teoria bourdieusiana dos campos sociais a partir de conceitos centrais como, campo científico, *habitus*, interesse, agentes e vigilância epistemológica.

O Capítulo 2 traz os dados apresentados pelos estudos que compuseram a revisão de literatura deste trabalho e indica as principais características que marcam a produção do conhecimento no campo da política educacional no Brasil, principalmente, no que se refere aos aspectos metodológicos e teóricos das análises sobre políticas.

No Capítulo 3, explicita-se a metodologia adotada para esta pesquisa, apresentando o percurso realizado para a construção do objeto e os procedimentos metodológicos que constituíram a análise do mesmo. Além disso, apresenta-se os principais componentes que constituem o EEPE como um modelo analítico importante para a análise da produção sobre política educacional, além de se mostrar como instrumento que possibilita aos pesquisadores desse espaço exercer a vigilância epistemológica sobre seus estudos.

O Capítulo 4 expressa uma tentativa de identificação e apresentação das principais características que marcam as produções da linha de pesquisa analisada, por meio da análise dos dados levantados e organizados a partir dos componentes do EEPE e interpretados com base na teoria dos campos sociais de Bourdieu. Além disso, apresenta os principais acontecimentos históricos e estratégias dos agentes da linha, desde seu início, percorrendo o processo de busca por consolidação.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, em que se buscou apresentar uma síntese possível dos principais achados desta pesquisa, bem como suas limitações e possibilidades de desenvolvimento de novas análises que possam aprofundar os aspectos aqui levantados de forma ampla.

CAPÍTULO 1

A TEORIA DOS CAMPOS SOCIAIS: O CAMPO CIENTÍFICO EM QUESTÃO

A partir do levantamento bibliográfico realizado a respeito do campo acadêmico da política educacional no Brasil, especificamente sobre seu processo de constituição e as características de sua produção científica, observou-se que o emprego da teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu tem se mostrado um caminho revelador das formas de organização desse espaço a partir do desvelamento das lutas e mecanismos de legitimação como processos históricos que configuraram/configuram a estrutura desse espaço. Assim, autores como Azevedo e Aguiar (2001b), Santos (2008, 2014), Pereira (2014), Stremel (2016), Silva, Scaff e Jacomini (2016), Mainardes (2017) e Soares (2019) têm utilizado conceitos da teoria de Bourdieu para explicar questões relativas a elementos teórico-epistemológicos das produções sobre políticas educacionais, ao interesse dos pesquisadores por determinados objetos, à trajetória dos pesquisadores do campo e sua importância para a constituição do *habitus* desse espaço, bem como estudos sobre processos históricos e políticos que marcaram a constituição do campo como campo acadêmico.

A partir da leitura de diferentes estudos que utilizaram como fundamentação teórica-metodológica a teoria social de Bourdieu e, posteriormente, a realização de estudos sistemáticos sobre a sua teoria, a partir da leitura de algumas de suas principais obras, tornou-se possível compreender como o autor propõe a concretização do pensamento relacional no processo de produção do conhecimento do campo científico, como forma de superar as inclinações primárias e alcançar a compreensão realista do mundo social.

Assim, a partir de um esforço de busca e apreensão dos princípios básicos que constituem essa teoria, optou-se em utilizar neste estudo, os conceitos de campo científico, *habitus*, interesse, agentes e vigilância epistemológica, acreditando que estes conceitos possibilitam a apreensão e compreensão dos elementos necessários para a elaboração de uma síntese possível sobre as principais características que configuram a produção acadêmica sobre política educacional no âmbito da UEPG. Entretanto, cabe ressaltar, assim como Stremel (2016), que a teoria dos campos sociais, não é passível de compreensão se há uma apreensão dos conceitos que a caracterizam, de forma isolada. Nesse sentido, outros conceitos perpassaram a análise, sendo eles explicitados ao longo deste trabalho.

Bourdieu (2004a), no livro intitulado “Os Usos Sociais da Ciência – Por uma Sociologia Clínica do Campo Científico”, organizado pelo grupo *Sciences en Questions* em Paris no ano de 1997, traz elementos indispensáveis para compreender não só o conceito de campo, mas as críticas que o autor faz em relação a algumas interpretações unilaterais que

tomam como objeto de análise apenas o conteúdo propriamente dito do texto, desconsiderando sua relação com o contexto e as que consideram essa relação de forma direta, linear, ignorando, por vezes, as relações mais complexas que envolvem a produção da ordem social. Ao contrapor-se a essas alternativas, Bourdieu (2004a) elabora a noção de campo a partir de um trabalho científico sólido, persistente e polêmico ao produzir uma sociologia crítica que traz à tona uma reflexão exclusiva no campo das ciências humanas e sociais.

Apesar das obras de Bourdieu serem marcadas pelo paradigma do estruturalismo, principalmente, no que se referem ao seu interesse pelos sistemas simbólicos e pela abordagem relacional, o autor busca se desvencilhar de alguns pressupostos, confrontando-os. Como evidencia Sapiro *et al.*, (2017), ao analisar a ligação de Bourdieu com as bases epistemológicas do estruturalismo.

[...] para além do interesse pelos sistemas simbólicos, a abordagem relacional que o estruturalismo opõe tanto ao essencialismo que naturaliza a ordem social quanto ao funcionalismo que reduz o sentido à função irá marcar vigorosamente a obra de Bourdieu. A tal ponto que ele irá operá-lo no nível não só dos sistemas de representações, mas também das relações sociais. (SAPIRO *et al.*, 2017, p. 193).

Ao desenvolver uma nova abordagem relacional da realidade social, Bourdieu rompe com “o procedimento substancialista ao interpretar os elementos como parte de um sistema de relações” (SAPIRO *et al.*, 2017, p. 193). Para ele, a estrutura dos campos é composta por um conjunto de relações históricas, que ao mesmo tempo em que condiciona, é condicionada, havendo, portanto, uma imbricação entre estruturas objetivas e estruturas subjetivas. Desse modo, para o autor, as perspectivas subjetivistas desconsideram o fato de que as condições sociais objetivas “estão na base da consciência subjetiva” e que, portanto, a pura experiência subjetiva, não permite ao sujeito conduzir sua autonomia e consciência de modo correspondente aos fatos da realidade (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 23).

Por outro lado, Bourdieu (2004b, p. 19) busca também se distanciar de abordagens de cunho objetivista, disseminadas pelo estruturalismo que, segundo ele, reduzem a ação a “uma simples execução de regras sociais, sem explicar adequadamente como e por que os atores participam do processo de produção das regularidades presentes em seu contexto social”. Ao argumentar contra esses dois polos, Bourdieu (2004b) afirma que a forma como as práticas sociais são organizadas, não acontece de forma mecânica, como algo exterior, nem tampouco, seria um processo conduzido de forma autônoma e consciente pelos sujeitos, mas sim que, apresentam propriedades específicas da posição social de quem às realiza. Isto porque, a própria subjetividade dos indivíduos estaria previamente estruturada em relação ao momento de execução da ação.

Evidencia-se, portanto, o esforço de Bourdieu em superar as contradições e limites apresentados, principalmente, pelas abordagens estruturalistas e fenomenológicas na medida em que afirma que “[...] muitas dessas oposições devem em parte sua existência ao esforço para construir como teoria posturas ligadas à posse de diferentes espécies de capital cultural” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON 1999, p. 50). De acordo com o autor, essas divisões podem ser explicadas a partir da necessidade de legitimação de uma determinada maneira de fazer sociologia: aquela que seja condizente com interesses particulares do sociólogo. A partir de sua crítica feita às abordagens sociológicas clássicas, Bourdieu; Chamboredon e Passeron (1999, p. 10) buscam estruturar sua teoria sociológica a partir da “[...] experiência da pesquisa e de suas dificuldades cotidianas”.

1.1 CAMPOS SOCIAIS

A teoria dos campos sociais foi desenvolvida por Bourdieu como forma de analisar minuciosamente as complexas interações que ocorrem em diferentes atividades sociais, a partir de um modelo bastante amplo que permite a apreensão das diferentes lógicas que as regem. Para Bourdieu (2004a), os campos sociais podem ser compreendidos como espaços sociais possuidores de certo grau de autonomia e que estabelecem leis e regras específicas. Este espaço ele denominou de microcosmo. Todo microcosmo recebe a interferência do campo mais amplo, chamado pelo autor de macrocosmo. Essas interferências variam de acordo com cada campo, isto porque, cada um deles possui uma lógica e necessidades específicas que só podem ser compreendidas a partir da investigação de suas condições históricas e sociais e de sua integração.

As discussões a respeito do conceito de campo se encontram na base do pensamento epistemológico de Bourdieu, na medida em que a noção de campo permite demarcar a primeira condição do método, que consiste na ideia de que o que é compreendido como real depende do que foi produzido e internalizado pelos agentes a partir da posição que ele ocupa em um determinado campo, bem como das suas práticas (senso prático). A partir disto, Bourdieu afirma que “[...] a noção de campo, é em certo sentido, uma etnografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas de pesquisa” (BOURDIEU, 1989, p. 27). Pode-se encontrar nessa afirmação as premissas de uma filosofia da ciência relacional, visto que as relações ocupam lugar central na explicação do real.

Esse discurso permite compreender a defesa que o autor faz a respeito da impossibilidade da neutralidade científica do pesquisador em relação ao objeto de estudo

postulando a relação intrínseca que existe entre os conceitos de conhecimento e interesse dentro do campo científico. Santos (2008, p. 47), ao escrever a respeito desses conceitos, esclarece que para Bourdieu

[...] a assunção/opção por um determinado objeto de estudo está impregnada por interesses que são ao mesmo tempo científicos e políticos. Ele nos explica que o pesquisador entra na pesquisa munido de suas subjetividades e que apreende também as subjetividades que o seu objeto de estudo carrega, afinal o objeto de estudo do sociólogo é o mundo social ou parte dele. O que, ademais, leva a sociologia a ser uma arma nas lutas no interior do campo social em vez de fazer dela apenas um instrumento de conhecimento dessas lutas e do próprio sujeito cognoscente, o qual, fazendo o que fizer, não deixa de estar nelas envolvido. (SANTOS, 2008, p. 47).

Nesse sentido, ao se pensar sobre o conceito de campo, torna-se necessário pensar de forma relacional, considerando que a estrutura que o sustenta é dinâmica e caracteriza-se como um estado de relação de força entre os grupos que nele se distribuem, fazendo com que o objeto ou o fenômeno estejam em constante movimento. A noção de campo desenvolvida por Bourdieu explica um universo intermediário (campos cultural, jurídico, científico, etc.) da produção social que não se refere tão somente ao conteúdo textual dessa produção, tampouco apenas ao seu contexto social.

Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois polos muito distanciados, entre os quais, se supõe, pouco imprudente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (BOURDIEU, 2002, p. 20, grifo do autor).

Bourdieu (2004a) afirma, então, ser necessário compreender, primeiramente, como se dá o processo dialético entre as estruturas objetivas e as disposições estruturadas e estruturantes, ou seja, compreender como acontece o processo de produção da prática, incorporado pelos indivíduos, denominado por ele de *habitus*. Esse princípio de produção caracteriza-se como um sistema de disposições adquiridas pelo indivíduo, de acordo com o lugar que ocupa socialmente e que estruturam “internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de matriz de percepções e apreciações que orientaria, estruturaria suas ações em todas as situações subsequentes” (NOGUEIRA *et al.*, p. 24). O mundo social, compreendido como um campo, é moldado por esse conjunto de disposições que além de individuais, são também sociais, visto que o processo de interiorização da objetividade, não é atribuído apenas a um indivíduo de forma isolada, mas também ao grupo ou a classe da qual faz parte (NOGUEIRA *et al.*, 2017).

O *habitus*, no entanto, não corresponde a um conjunto de disposições cristalizadas e inflexíveis, que são indefinidamente seguidas pelos indivíduos, elas constituem um princípio

gerador, responsável por originar leis sociais duráveis, mas que, ao mesmo tempo, possui uma dimensão flexível, evidenciada pelo entendimento de que o *habitus* seria o resultado da interiorização pelo indivíduo da estrutura e de sua posição social de origem. Ao incorporar essa estrutura, o agente social “precisaria, então, ajustar suas disposições duráveis para a ação, seu *habitus*, formando uma estrutura social anterior, à conjuntura concreta na qual ele age” (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 24).

De forma indissociável ao conceito de *habitus*, está o conceito de senso prático. De acordo com a teoria de Bourdieu, o senso prático possibilita ao agente agir de maneira adequada sem que haja uma regra explícita que o obrigue a realizar determinadas ações. Em outras palavras, o caráter pré-reflexivo do senso prático é resultado de um ajuste do *habitus* em diferentes situações. De acordo com Mauger (2017, p. 305), “O princípio da compreensão prática não é uma consciência cognoscente [...]”, mas sim uma compreensão sem distância objetivante do mundo, sem relação de exterioridade; o *habitus* como senso prático compreende o mundo “[...] como algo evidente” (MAUGER, 2017, p. 305). Nesse sentido, o caráter pré-reflexivo do senso prático se constitui enquanto uma representação ilusória da “gênese dos fatos sociais”. Nas palavras de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 25-26),

[...] o artificialismo apoia-se, em última análise, no pressuposto da ciência infusa que, enraizado no sentimento da familiaridade, serve de base para a filosofia espontânea do conhecimento do mundo social: a polêmica de Durkheim contra o artificialismo, o psicologismo ou o moralismo é apenas o avesso do postulado segundo o qual os fatos sociais ‘tem uma forma de ser constante, uma natureza que não depende da arbitrariedade individual e de onde derivam relações necessárias’. O mesmo afirmava Marx quando defendia que, ‘na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade’, ou ainda Weber quando não aceitava reduzir o sentido cultural das ações às intenções subjetivas dos atores.

O terceiro conceito intrinsecamente ligado ao primeiro e ao segundo se refere à noção de estratégia, a qual Bourdieu utiliza para tecer suas observações em relação aos limites do objetivismo estruturalista. Segundo Sapiro *et al.* (2017, p. 296), para Bourdieu essa abordagem tinha como principal equívoco transformar os agentes em “[...] suportes quase mecânicos da estrutura”, desconsiderando por vezes a história e suas determinações. As estratégias se configuram como margem de improvisação dos agentes consoante com suas disposições.

Conforme indica Sapiro *et al.* (2017), o conceito de *habitus* aparece pela primeira vez na obra de Bourdieu em referência a Mauss e à sua análise das “técnicas do corpo”, na qual ele afirma que

[...] o corpo é também lugar da prática, da invenção e da improvisação das condutas mais ou menos ajustadas às situações. Faculdade de improvisação que, no entanto,

permanece limitada pelas condições de sua socialização na medida em que os hábitos incorporados oferecem frequentemente resistências (expressão de sua inércia) às tentativas mais conscientes de controle dos indivíduos sobre seu corpo. (SAPIRO *et al.*, 2017, p. 297).

Bourdieu (2004b, p. 100), ao alertar que é “[...] preciso tomar cuidado para não procurar nas produções do *habitus* mais lógica do que existe nelas”, evidencia que, na medida em que as estratégias traçadas pelos agentes não necessitam ser recuperadas pela razão racional para que se opere eficazmente, o conceito de *habitus* define os limites da liberdade da ação prática e do controle simbólico sob ela. Portanto, para Bourdieu, o que há não é uma liberdade total e sim uma autonomia relativa do agente em relação a sua prática.

Para Bourdieu (2004b), cada campo é dotado de leis próprias e específicas, o que garante certa autonomia relativa em relação às imposições do macrocosmo. O grau de autonomia relativa de um campo poderá vir a ser mais ou menos acentuada de acordo com os mecanismos que ele dispõe para se desvencilhar das imposições do mundo social. Quanto mais homogêneo for o campo internamente, maior será sua autonomia. Isso está relacionado, principalmente, às ações organizadas pelos agentes, para saber qual é a “[...] natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia” (BOURDIEU, 2004b, p. 347).

Em sociedades que apresentam um nível mais elevado de complexidade, a organização das estruturas objetivas se dá a partir das relações de poder que se estabelecem entre os diferentes grupos que o compõe e que, são marcadas por confrontos entre diferentes interesses. Nesse sentido, de acordo com Stremel (2016, p. 32), Bourdieu postula que a estrutura de um campo é caracterizada “[...] como um estado de relação de força entre seus ocupantes que têm em comum diversos interesses fundamentais ligados à própria existência do campo”. Cada campo é possuidor de interesses específicos. Assim, a existência de um campo é determinada pela definição de objetos de disputas e de agentes que estejam dispostos a entrar no jogo para disputar esses objetos de acordo com os interesses interiorizados por meio do *habitus* (STREMEL, 2016). Bourdieu faz uma analogia comparando o funcionamento de um campo com o de um jogo,

[...] cada campo funciona como um jogo em que as tomadas de posição dos seus ocupantes estão relacionadas às suas posições na estrutura do campo, ao *habitus*, aos capitais de que dispõe (econômico, cultural, simbólico, etc.), bem como aos propósitos que orientam suas ações, se é conservar ou transformar a posição que ocupa no campo. (STREMEL, 2016, p. 32-33, grifo do autor).

A ideia de jogo, de acordo com Bourdieu, explica-se pelo fato da possibilidade que os agentes possuem de atenderem, ao mesmo tempo, as regras do campo, e de organizarem ações

levando em conta o *habitus*. Isso significa que, há a possibilidade de adaptação das leis imanentes, criando uma infinidade de situações que escapam às regras do macrocosmo. O *habitus*, nesse sentido, é entendido por Bourdieu como “[...] o sentido do jogo e como o próprio jogo incorporado, funcionando como um operador de racionalidade prática” (SEIDL *et al.*, 2017, p 241), oferecendo ao agente um saber apreendido ao longo do tempo dentro do seu campo. Cada campo, portanto, funciona como um jogo, orientado por leis e regras em torno das quais os agentes disputam pela legitimação de seus interesses (SEIDL *et al.*, 2017, p. 241).

A capacidade dos agentes de jogar esse jogo em busca da legitimação de diferentes capitais (econômico, cultural, científico, religioso) é considerada, primeiramente, em seu sentido prático, como condutas internalizadas por eles. Logo, quanto mais precoce for o contato do agente com as regras e a aprendizagem de códigos sociais específicos, melhores condições ele terá para desenvolver o que Bourdieu chama de sentido do jogo. Assim, Bourdieu propõe uma reflexão dialética entre o processo de interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade (SEIDL *et al.*, 2017).

O conceito de agente na teoria de Bourdieu recebe destaque a partir da construção da ideia de uma teoria da prática. Para o autor, são os agentes que constroem a estrutura que comporta o campo a partir de um processo de interiorização dessa estrutura e ao mesmo tempo, de exteriorização da mesma, havendo, portanto, uma articulação “entre os planos da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas” (NOGUEIRA *et al.*, 2017). Nesse sentido, Nogueira, *et al.* (2017) afirma que o conceito de agente, permite apreender o funcionamento da sociedade e seus mecanismos de dominação a partir da dimensão real dos sujeitos que compõem e constroem a estrutura.

A atuação do agente nos diferentes campos sociais depende intimamente da atribuição de sentido que ele dá àquele determinado jogo, ou seja, depende do interesse que ele possui em relação a determinados capitais. Todo interesse é socialmente constituído, levando em consideração as especificidades de cada espaço social. Nesse sentido, o que é alvo de disputas em um campo pode não vir a ser em outro. Os agentes, então, investem e atuam em disputas travadas em torno de “[...] recursos simbólicos ou objetivados interpretados como atrativos [...]” (AGUIAR *et al.*, 2017, p. 231), o que significa que estes são dignos de serem perseguidos, por corresponderem aos princípios das ações práticas inerentes a um determinado campo. O interesse para Bourdieu pode ser definido, portanto, como a relação entre o ajustamento (*habitus*) dos agentes e as estruturas objetivas (as regularidades dos campos) (AGUIAR *et al.*, 2017). Há, portanto, um estado de relação de força entre os agentes que ocupam diferentes

posições na estrutura, na tentativa de impor seus interesses ligados à própria existência do campo, ou seja, há uma disputa pelo poder.

De acordo com Denord *et al.* (2017, p. 75), Bourdieu busca distanciar-se e superar a “oposição entre monismo e pluralismo que serve de estrutura à sociologia empírica das elites, desde os anos de 1950”, na medida em que considera que a gênese de toda a análise sobre a realidade, não é o indivíduo, mas sim a posição que ele ocupa em um determinado espaço que lhe assegura propriedades específicas. A respeito dos pressupostos comum ao monismo e pluralismo criticados por Bourdieu, Denord *et al.* (2017, p. 75) explica que,

[...] alguns sociólogos de inspiração marxista apresentam as elites sob a forma de uma classe dirigente unificada e consciente de seus interesses; por outro, sociólogos de orientação mais liberal afirmam que diversos interesses e maneiras de agir coexistem no seio das categorias dirigentes. A esta oposição teórica sobrepõe-se uma outra que é de natureza mais metodológica: enquanto os defensores da unidade estudam a classe dirigente, privilegiando a abordagem monográfica e o recurso a informantes (a tese desses autores comporta uma dimensão criptológica), os adeptos do pluralismo entregam-se a análises setoriais ou decisórias. (DERNOD *et al.*, 2017, p. 75).

Considerando a noção de campo, para Bourdieu (2004a), o poder se faz presente em toda parte, o que torna impossível a ideia da existência de um centro fixo em que haveria a concentração de todo poder. Para o autor, faz-se necessário “[...]saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível [...]” (BOURDIEU, 2004a, p. 7). Nesse sentido, as relações de poder existentes nos diferentes campos dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes e pelas instituições. Sendo os poderes simbólicos instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento, impõem e legitimam a dominação, contribuindo para o domínio de uma classe sobre outra.

Segundo Denord *et al.* (2017), Bourdieu utiliza a expressão “campo do poder” como sinônimo da expressão “classe dominante”, compreendendo que este se configura a partir da distribuição desigual de capitais, sendo, justamente, o acúmulo destes, o impulsor dos conflitos de poder. Nesse sentido, o campo do poder é um espaço que define “o valor relativo dos diferentes tipos de capitais que proporcionam um poder sobre o funcionamento dos diferentes campos” (DENORD *et al.*, 2017, p. 76).

Ao se referir aos campos como espaços de posições e relações sociais, Bourdieu afirma que as práticas que acontecem nesses espaços, devem ser analisadas a partir da estrutura das relações de poder estabelecidas entre os agentes do campo juntamente aos seus aspectos hierárquicos. Portanto, o desafio desse espaço de lutas é “[...] a imposição do princípio legítimo de dominação” (DENORD *et al.*, 2017, p. 76).

As disputas pelo poder de legitimação ocorrem tanto no interior de cada campo como externamente em relação a outros campos. Quando se fala em luta, em divisão, é preciso lembrar que, de acordo com Bourdieu, essas relações são estabelecidas a partir das posições dos agentes e das instituições nas quais estão situados e que podem ocupar a posição de dominante ou dominado, de acordo com o volume dos capitais que possuem, sendo os mais importantes: capital econômico, capital simbólico e capital cultural. De acordo com Denord *et al.* (2017), Bourdieu, em seus estudos sobre as *Grandes Écoles*, buscou evidenciar a correspondência entre a seletividade social de seu sistema e o campo do poder, verificando que,

A distribuição segundo a desigual dotação em capital econômico é cruzada com a distribuição segundo o capital cultural possuído que, por sua vez, hierarquiza os campos segundo uma ordem inversa. Desse modo, o campo do poder seria organizado pela oposição entre posições dominantes do ponto de vista econômico ou temporal, mas dominadas culturalmente, por um lado e, por outro, posições dominantes do ponto de vista cultural e dominadas economicamente. (DENORD *et al.*, 2017, p. 76).

É fundamental, portanto, compreender que todo o sistema de disposições adquirido pelos sujeitos depende da posição que ocupam no campo, especialmente em se tratando da espécie e do volume de capital que possuem. Nesse sentido, as estratégias de reprodução impostas pelos dominantes reforçam dentro e fora dos campos, a legitimidade de um capital específico no qual repousa seu poder (BOURDIEU, 2004a). Apesar de Bourdieu definir diversas espécies de capital, ele afirma que o capital econômico se impôs como princípio dominante de classificação, fazendo com que a posse (ou não) de um poder sobre os meios de produção “[...] criasse a separação entre as elites, cuja hierarquização está sempre, por sua vez, vinculada à antiguidade na classe” (DENORD *et al.*, 2017, p. 77).

Defende-se, portanto, que Pierre Bourdieu desenvolveu sua teoria almejando constituir uma nova maneira de fazer sociologia e de refletir a respeito do mundo social a partir da ampliação do entendimento sobre os processos de dominação e os seus constructos. Ao compreender a sociedade como um espaço formado por diferentes campos, os quais são estruturados a partir de relações de dominação e cujos mecanismos são dissimulados, Bourdieu elaborou um sistema completo de interpretação das relações sociais (SANTOS, 2008).

1.1.1 O campo científico

Bourdieu afirma que os campos sociais possuem características universais, pertinentes a todos os campos e características específicas que só são passíveis de compreensão a partir da

realização de um estudo empírico da realidade de determinado campo. Nesse sentido, esse tópico tratará das relações de força e monopólios que caracterizam o campo científico, considerando que o campo da Política Educacional no Brasil é analisado na qualidade de campo acadêmico, sendo, portanto, um subcampo do campo científico, conforme afirma Stremel (2016).

De acordo com Bourdieu (2004b), assim como todo campo social, o campo científico é compreendido como um espaço de concorrências e ao mesmo tempo como espaço de integração social, portanto, é marcado por relações de disputas, mas também por relações de cumplicidade, ligadas aos interesses em comum partilhados pelos agentes para a reprodução do campo. Para o autor, as relações de força do campo científico são direcionadas de acordo com o tipo e volume de capital que cada agente possui. Nas palavras de Ragouet *et al.* (2017),

Na sociologia de Bourdieu, qualquer campo social é um espaço de concorrência estruturada em torno de desafios e de interesses específicos no âmbito do qual os ‘agentes’ se distribuem em função do volume e da estrutura de capitais detidos por eles e que constituem os recursos da ação. A forma de interesse específico no campo científico consiste na imposição de uma concepção particular de ciência graças à mobilização de recursos aos quais Bourdieu atribui a denominação de ‘capital científico’. (RAGOUET *et al.*, 2017, p. 68-69).

Sendo assim, o funcionamento do campo científico produz e pressupõe uma forma específica e inerente de interesse relacionada ao capital específico de cada campo. Bourdieu (2004a) distinguiu duas formas de capital no campo científico, espécie particular de capital simbólico: o temporal ou político e o poder sobre os meios de produção e de reprodução. O primeiro tipo de capital está relacionado ao poder institucionalizado, à ocupação de posições importantes dentro das instituições científicas. O segundo corresponde ao reconhecimento dos outros agentes que também fazem parte do campo, é um capital “pouco institucionalizado e mais exposto à contestação”. Esses dois tipos de capital são acumulados pelos agentes do campo a partir de duas formas distintas

[...] um, adquire-se pela produção de contribuições atribuídas ao progresso da ciência, enquanto o outro, obtém-se pela estratégia política e institucional. Além disso, se o primeiro é dificilmente transmissível, a transmissão do segundo ocorre com maior facilidade. As possibilidades de conversão de um capital em um outro são igualmente assimétricas: o capital científico pode permitir, com o decorrer do tempo, a obtenção de créditos econômicos e políticos, mas é mais frequente observar agentes dotados de um elevado capital temporal obterem capital científico sem se investir fortemente na produção científica. (RAGOUET, *et al.*, 2017, p. 69).

Nesse sentido, Bourdieu (2004b) afirma que são os agentes e a posição que eles ocupam no campo, conquistada de acordo com o volume de capital científico que possuem, que irão determinar a estrutura do campo, que também os determina. Em outras palavras, é na

relação entre os agentes, marcada pela distribuição desigual de capital, que se concebe o campo e suas relações de força. Assim, as relações de força estabelecidas entre os agentes a partir dessa distribuição desigual de capital regulam as chances de maior acúmulo de lucro (capital específico). Os agentes dominantes, como definido por Bourdieu (2004b, p. 53), são aqueles que ocupam na estrutura “[...] uma posição tal que a estrutura age em seu favor”. A posição que o agente ocupa no campo, seria, portanto, orientadora das estratégias e ações que este realiza neste espaço. É a partir dessa afirmação que se pode pensar a respeito da autonomia relativa no campo científico, na medida em que essas estratégias e ações são organizadas sempre em torno “[...] da posição principal entre os dominantes” (BOURDIEU, 2004b, p. 55). O conceito de autonomia relativa é essencial para que se possa compreender como acontecem as ações que possibilitam, em certa medida, a dispersão da ordem imposta no campo (BOURDIEU, 2004b).

Observa-se que a estrutura objetiva do campo científico é determinada pela forma como o capital científico nele se distribui em diferentes momentos. Ou seja, os agentes desse campo, sejam ele indivíduos ou instituições, caracterizados pelo volume de capital específico de que dispõem, definem a estrutura do campo. Entretanto, esses agentes, contrariamente, terão suas ações limitadas por essa mesma estrutura objetiva. Quanto menor o volume de capital científico acumulado, maior será a pressão sobre eles. Isso explica a crítica que Bourdieu fez de forma veemente ao que ele chamou de “construtivismo idealista” que atribui à ciência “o poder de se desenvolver segundo sua lógica imanente” (ORTIZ, 2013, p. 115).

Apesar de Bourdieu (2004b) defender que não há a possibilidade de uma autonomia total do campo científico em relação aos demais campos com os quais ele faz fronteira, este autor irá afirmar a possibilidade de o campo alcançar um nível mais elevado de autonomia, tendo, portanto, maiores chances de se desvencilhar das leis e imposições externas a ele. Ao afirmar essa questão, Bourdieu (2004b) chamará de erro de “*curto-circuito*” a desconsideração das estratégias internas dos agentes do campo científico em relação às leis sociais exteriores. A autonomia relativa do campo científico se dá a partir da definição de uma lógica interna forte e homogênea que legitima as ações e discursos dentro do campo. De acordo com Bourdieu (2004b, p. 32),

Quanto mais um campo é heterônomo, mais a concorrência é imperfeita e é mais lícito para os agentes fazer intervir forças não científicas nas lutas científicas. Ao contrário, quanto mais um campo é autônomo e próximo de uma concorrência pura e perfeita, mais a censura é puramente científica e exclui a intervenção de forças puramente sociais (argumento de autoridade, sanções de carreira etc.) e as pressões sociais assumem a forma de pressões lógicas, e reciprocamente: para se fazer valer aí, é preciso triunfar, é preciso fazer valer razões; para aí triunfar, é preciso fazer triunfar argumentos, demonstrações e refutações.

Essa lógica interna ativa uma *illusio* específica do campo científico, que é responsável por disseminar o “reconhecimento tácito do valor dos interesses envolvidos no campo.”. Nesse sentido, para Bourdieu, os requisitos de seleção e admissão dos pesquisadores iniciantes pressupõem além do domínio prático das regras e regularidades que definem o funcionamento normal do campo científico, “[...] um senso do jogo e de suas implicações (um ‘*habitus* específico’), assim como a detenção de recursos eficientes no campo: ‘capital específico’, que é a arma nas lutas internas ao campo e, ao mesmo tempo, o pretexto dessas lutas [...]” (MAUGER, 2017, p. 46).

O campo científico é definido por Bourdieu como um campo de produção simbólica, e, assim sendo, um campo de poder. O poder simbólico, além de determinar a hierarquia neste espaço, legitima a dominação interna e externa a ele a partir da produção dessa forma particular de *illusio* que é o interesse científico. Segundo Bourdieu (2004b, p. 33, grifo do autor), a especificidade do campo científico se caracteriza por aquilo que os pares concorrentes (agentes com diferentes volumes de capital científico e, portanto, que ocupam diferentes posições no campo) estão de acordo em relação aos princípios que constroem o ponto de vista sobre o real, “acerca dos métodos comuns de validação de teses e de hipóteses, logo sobre o contrato tácito, inseparavelmente político e cognitivo, que funda e rege o *trabalho de objetivação*”.

Nesse sentido, para Bourdieu (2004b), há no campo científico uma constante confrontação de construções sociais concorrentes em relação à realidade objetiva. Essas representações, segundo o autor, são representações realistas, fundadas numa realidade legitimada a partir de um arsenal de métodos, instrumentos e técnicas que são acumulados e coletivamente impostos pelas disciplinas e estratégias de censura, além da atuação implícita do *habitus*.

A defesa por um determinado ponto de vista por parte dos agentes vai depender do volume e da espécie de capital por eles acumulados. Para Bourdieu (2004b), existem dois tipos de agentes no campo científico, os que possuem maior volume de acumulação de capital científico “puro” e os que possuem maior volume de capital institucional. No primeiro caso, estão os agentes pesquisadores que possuem forte crédito específico e frágil peso político, mas que em certos casos podem vir a obter crédito político temporal. No segundo caso, estão os agentes pesquisadores que possuem uma posição de destaque político dentro do campo e frágil crédito científico, Bourdieu os define como administradores cientistas.

Para Bourdieu (2004b, p. 39), os agentes pertencentes ao último caso “estão em condição de assegurar a perpetuação da ortodoxia contra a inovação”, lutam, portanto, para manter a ordem estabelecida no campo, preservando suas posições de dominação. Nesse

sentido, os administradores cientistas, que exercem domínio sobre as posições nas instituições de pesquisa e universidades, lançam mão de estratégias para que os agentes recém-chegados no campo reproduzam as leis estabelecidas e legitimadas por eles, evitando, desse modo, movimentos de heresia que visam modificar as regras que estão em ação e discussão. Há, nesse sentido, a explicitação da cumplicidade entre os agentes que ocupam diferentes posições no campo, para que ele continue existindo, há um interesse em jogar o jogo, em aceitar as regras, coexistindo nesse espaço uma relação dual de disputa e cumplicidade. Em relação a essa dualidade, Bourdieu (2004b, p. 41) afirma que,

O que é certo é que, quanto mais a autonomia adquirida por um campo for limitada e imperfeita e mais as defasagens forem marcadas entre as hierarquias científicas, mais os poderes temporais que se fazem, com frequência, os retransmissores dos poderes externos poderão intervir em lutas específicas, especialmente mediante o controle sobre os postos, as subvenções, os contratos etc. que permitem à pequena oligarquia dos que permanecem nas comissões manter suas clientelas. Como as diferentes disciplinas científicas têm necessidade de recursos econômicos para se manter, em diferentes graus, alguns pesquisadores às vezes convertidos em administradores científicos [...], podem, por intermédio do controle dos recursos que lhe assegura o capital social, exercer sobre a pesquisa um poder que se pode chamar de tirânico [...] uma vez que não encontra seu princípio na lógica específica do campo. (BOURDIEU, 2004b, p. 41).

Assim, a lógica de concorrência do campo científico não é, como observou-se a partir da explicitação do conceito de autonomia relativa, fundada apenas sobre argumentos e razões internas ao campo, ela sofre pressões e interferências externas. O grau de autonomia do campo científico irá variar de acordo com o grau de dependência que este possui em relação aos poderes externos, na medida em que as atividades científicas necessitam de diferentes recursos para acontecerem, mas também, e sobretudo, depende dos mecanismos de seleção para a entrada dos agentes pesquisadores recém-chegados ao campo, visto que para isso leva-se em conta o volume de capital científico acumulado por estes, que pode vir a fortalecer a homogeneidade do campo. Por fim, depende também do grau de legitimação em relação às suas sanções positivas ou negativas.

A partir desses apontamentos, é possível compreender a relação dialética que Bourdieu estabelece entre *conhecimento* e *interesse* no campo científico. Para Bourdieu (2004a), não há conhecimento desinteressado. Os pesquisadores aceitam e reproduzem as regras do campo, mesmo tendo certa disposição para modificá-las, porque tem interesse na aquisição da autoridade científica, que como já mencionado, está ligada ao reconhecimento e prestígio dentro do campo. Bourdieu propõe, então, uma ruptura com a visão “encantada” em relação à produção do conhecimento científico disseminada pelos positivistas. Assim, para Bourdieu, a produção

do conhecimento no campo científico é marcada por dimensões políticas e intelectuais, nunca somente por uma delas. A respeito disso, Bourdieu irá afirmar que,

De uma definição rigorosa do campo científico como espaço objetivo de um jogo entre compromissos científicos, resulta inútil distinguir entre as determinações propriamente científicas e as determinações propriamente sociais das práticas essencialmente *sobredeterminadas*. Uma descrição de Fred Reif mostra, quase involuntariamente, quanto é artificial e mesmo impossível a distinção entre o interesse intrínseco, entre o que é importante para um pesquisador determinado e o que é para os demais. (ORTIZ, 2013, p. 114, grifo do autor).

Nesse sentido, o interesse por determinados objetos e temas de pesquisa dentro do campo científico é organizado a partir de uma “[...] antecipação consciente ou inconsciente das chances médias de lucro em função do capital acumulado” (ORTIZ, 2013, p. 115). Portanto, Bourdieu afirma que a propensão dos pesquisadores a concentrar-se em problemas vistos como mais importantes dentro do campo, explica-se pelo fato de que um estudo sobre questões relativas a esses problemas possibilita ao pesquisador um lucro simbólico mais importante (ORTIZ, 2013).

Os apontamentos realizados neste capítulo tiveram como objetivo apresentar, de modo geral, quais foram os conceitos que guiaram a construção e compreensão do objeto de estudo desta pesquisa. Afirma-se que o aparato epistêmico-prático oferecido pela teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu pode, por meio do estabelecimento de relações de homologia, ser utilizado para compreender os mecanismos e estratégias que configuram o processo de produção do conhecimento no campo acadêmico da Política Educacional no Brasil, como afirmam diversos autores estudiosos do campo. O próximo capítulo apresenta a revisão de literatura considerada a primeira etapa do processo de construção do objeto de estudo desta pesquisa. Assim, buscou-se apresentar o resultado de estudos de metapesquisa realizados por diferentes pesquisadores do campo, a respeito das produções científicas produzidas nesse espaço.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA: OS ESTUDOS DE METAPESQUISA EM FOCO

Neste capítulo encontram-se as principais características teórico-metodológicas da produção do conhecimento no campo da política educacional no Brasil, apresentadas em trabalhos de metapesquisa sobre o tema. As informações indicadas pelas pesquisas foram de fundamental importância para o início da construção do objeto de estudo dessa dissertação e para a etapa de análise, na medida em que permitiram a comparação entre as características gerais dos estudos sobre políticas educacionais no Brasil de modo mais amplo, e, as características específicas das teses e dissertações da linha aqui analisada.

2.1 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS PESQUISAS DO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura consistiu na primeira etapa para a construção do objeto desta pesquisa, pois possibilitou à apreensão do capital de conhecimentos acumulados pelo campo acadêmico da Política Educacional. Assim, a partir dos trabalhos analisados, tornou-se possível um maior domínio das problemáticas que permeiam o campo, o que foi de extrema importância para o delineamento da pesquisa empírica e para a definição do problema central e dos objetivos.

Segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), o processo de análise de obras bibliográficas, além de ser essencial para a identificação de aspectos inerentes ao texto (análise das obras em si), representa um mecanismo de apreensão da estrutura do campo sobre o qual o pesquisador se debruça. Nesse sentido, o levantamento de estudos sobre o campo acadêmico da Política Educacional no Brasil, contribui para a expansão do conhecimento sobre seu processo de constituição e de institucionalização (STREMEL, 2016; SOARES, 2019).

Considerando esses apontamentos, o principal objetivo ao analisar os trabalhos foi de identificar as principais características encontradas pelos pesquisadores em seus estudos a respeito da produção do conhecimento no campo da Política Educacional, a partir de diferentes recortes de tempo e espaço, buscando construir um panorama geral das principais características que constituem essa produção, podendo, dessa forma, apreender alguns dos aspectos importante em relação ao conhecimento acumulado pelo campo em questão.

O conhecimento praxiológico construído por Bourdieu possibilita à compreensão sobre o modo como os agentes, a partir da posição que ocupam em um determinado campo e,

portanto, a partir do conjunto de disposições incorporadas por eles (*habitus*), atuam nas situações sociais. Nesse sentido, defende-se, assim como Stremel (2016) e Soares (2019), a importância da revisão de literatura para a “[...] identificação de tendências, de características e de lacunas em torno de um determinado objeto de estudo” (SOARES, 2019, p. 23).

Além disso, a partir da análise das produções buscou-se identificar elementos essenciais para a compreensão das estratégias de reprodução e legitimação do campo em questão. De acordo com Bourdieu (2004a), todos os campos sociais possuem certas características universais, comuns a todos os campos e características específicas que só podem ser apreendidas a partir do estudo empírico sobre a realidade de determinado campo. A análise dos trabalhos permitiu, portanto, a apreensão das características específicas do campo acadêmico da Política Educacional, sua definição, seus objetos de pesquisa, seus agentes e instituições, e o *habitus*.

Optou-se por trabalhar com artigos publicados em periódicos da área, anais de eventos, além de teses e dissertações, entendendo que essa grande diversidade de materiais que emergem e circulam no meio acadêmico são de extrema importância para o aprofundamento da produção do conhecimento. Para o levantamento bibliográfico, foram utilizados mecanismos de busca *online*, como consulta aos catálogos de bibliotecas brasileiras, aos sistemas eletrônicos de periódicos da área, Plataforma Sucupira, Domínio Público, ao portal de periódicos da CAPES e aos anais de eventos referenciados na biblioteca temática da *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)*¹. Ao todo, foram levantados 44 trabalhos, considerando um recorte de tempo a partir de 2000 a 2019.

Os critérios para a seleção dos materiais voltaram-se à escolha daqueles que abordavam questões relativas à análise da produção do conhecimento sobre o campo da política educacional no Brasil, a partir de diferentes recortes de tempo e espaço e que tomavam como foco principal as questões relativas às temáticas e objetos das pesquisas no campo, bem como suas questões teórico-epistemológicas. Excluíram-se os estudos que focalizavam análises específicas de políticas educacionais e estudos que analisavam a produção acadêmica sobre política educacional em outros países.

Ao final do levantamento, identificou-se que os trabalhos poderiam ser divididos em duas categorias: trabalhos voltados para a análise e discussão sobre aspectos gerais que configuram as produções do campo, bem como aspectos relacionados a própria organização

¹ Optou-se por trabalhar com os anais de eventos realizados pela ReLePe devido a importância que essa rede representa para os estudos sobre a produção de conhecimento no campo da Política Educacional no Brasil, especialmente em relação às questões teórico-epistemológicas das produções.

desse espaço, explorando questões ligadas aos interesses dos agentes e à relação entre demandas internas e externas do campo. O outro conjunto de trabalhos caracteriza-se por englobar estudos de metapesquisa, visto que os mesmos se debruçam sobre a análise de pesquisas sobre políticas educacionais, a partir de um recorte empírico e temporal específicos, variando em relação à sua abrangência. O Quadro 1 indica os nomes dos autores e o ano das publicações.

Quadro 1 – Total de produções levantadas – Revisão de literatura

| ANO | AUTORES |
|-------------|---|
| 2001 | WITTMANN; GRACINDO (2001) |
| 2008 | BARRETO (2008) MAIA (2008) SANTOS (2008) |
| 2009 | MAINARDES (2009) SANTOS (2009) SANTOS; AZEVEDO (2009) |
| 2011 | TELLO (2011) |
| 2012 | TELLO; MAINARDES (2012) |
| 2013 | MAINARDES (2013) MAINARDES; FERREIRA; MARTIS (2013) |
| 2014 | DIÓGENES (2014) OLIVEIRA; SCARSELLI (2014) PEREIRA (2014) SANTOS (2014) SANTOS; AZEVEDO (2014) SCHNEIDER (2014) SOUZA (2014) SOUZA (2014) |
| 2015 | AROSA (2015) MAINARDES (2015) SILVA (2015) TELLO; MAINARDES (2015A) TELLO; MAINARDES (2015B) |
| 2016 | FÁVERO; TONIETO (2016) MAINARDES; TELLO (2016) MOREIRA (2016) SOUZA; KERBAUY (2016) SILVA; JACOMINI (2016A) SILVA; JACOMINI (2016B) SILVA; JACOMINI (2016C) SILVA; SCAFF; JACOMINI (2016) SOUZA (2016) SOARES (2016) |
| 2017 | MAINARDES (2017) |
| 2018 | GUIMARÃES (2018) MAINARDES (2018A) MAINARDES (2018B) |
| 2019 | DITTRICH (2019) JACOMINI; CRUZ (2019) MENDES; PERRELLA; CRUZ (2019) SILVA; JACOMINI (2019A) SILVA; JACOMINI (2019B) SOUZA (2019) |
| | TOTAL: 44 |

Fonte: A autora.

Partindo do fato de que este estudo caracteriza-se como uma metapesquisa, considerou-se que para o processo de construção do *corpus* da revisão de literatura o foco estivesse na discussão a respeito de outros estudos que utilizaram o mesmo modelo de análise

em suas pesquisas. Nesse sentido, o Quadro 2 indica os trabalhos levantados que se enquadram nos estudos de metapesquisa, e os quais foram tomados como centrais na revisão aqui apresentada, ao todo, foram levantados 16 trabalhos de metapesquisa².

Quadro 2 – Estudos de metapesquisa

| | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| ESTUDOS DE METAPESQUISA | MOREIRA (2019) |
| | MAIA (2008) |
| | JACOMINI; CRUZ (2019) |
| | SILVA; JACOMINI (2019) |
| | SILVA; SCAFF; JACOMINI (2016) |
| | BELLO; JACOMINI; MINHOTO (2014) |
| | AZEVEDO; AGUIAR (2001) |
| | WITTMANN; GRACINDO (2001) |
| | SOUZA; KERBAUY (2016) |
| | SOUZA (2019) |
| | MENDES; PERRELLA; CRUZ (2019) |
| | AROSA (2015) |
| | MAINARDES (2018) |
| | MAINARDES (2017) |
| | SOUZA (2014) |
| | TONIETO (2008) |
| TOTAL: 16 | |

Fonte: A autora.

Considerando o aparato teórico utilizado como fundamentação nesta pesquisa, afirma-se que a análise das temáticas e objetos do campo, bem como os aspectos epistemológicos e teórico-metodológicos que norteiam os estudos nesse espaço, representam uma forma de apreender o *habitus* incorporado pelos seus agentes, identificando, em certa medida, o “contrato tácito”, que implica na convergência de princípios entre eles, e que, portanto, fundam e regem o trabalho de objetivação do campo (BOURDIEU, 2003).

De modo geral, dentre os principais resultados evidenciados pelos pesquisadores, destaca-se a afirmação de que o campo da Política Educacional se caracteriza por sua abrangência e dispersão em relação à escolha dos objetos e ao núcleo de investigações das produções analisadas. Nos trabalhos analisados, essa característica é interpretada a partir de dois pontos de vista. Por um lado, essa condição representa a possibilidade de alargamento dos debates no e do campo, por outro, torna-se problemático na medida em que não há um

² A consideração dos estudos de metapesquisa como foco da revisão de literatura desta pesquisa foi uma indicação realizada pelos professores que compuseram a banca de qualificação desta dissertação. Além disso, destaca-se que grande parte dos estudos que compuseram essa revisão já haviam sido levantados por Mainardes, Stremel e Soares (2018), e se fazem presente no artigo intitulado “Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em política educacional no Brasil – mapeamento e reflexões”. Nesse sentido, a partir das observações do professor Jefferson Mainardes, realizou-se uma atualização das produções que haviam sido publicadas posteriormente à publicação do referido artigo.

aprofundamento das questões teóricas, metodológicas e epistemológicas que envolvem a análise desses objetos.

A pesquisa realizada por Wittmann e Gracindo (2001) representa um marco nos estudos sobre as temáticas e objetos do campo da política educacional. O estudo objetivou analisar a produção do conhecimento sobre política educacional no país, a partir do levantamento de 922 trabalhos alocados no banco de tese da Capes, concluídos no período de 1991 a 1997. A partir da organização dos objetos de temáticas dos trabalhos, as autoras realizaram sua organização em 11 categorias: Direito à Educação e Legislação do Ensino; Escola/Instituições Educativas e Sociedade; Financiamento da Educação; Gestão da Escola; Gestão da Universidade; Gestão de Sistemas Educacionais; Municipalização e Gestão Municipal da Educação; Planejamento e Avaliação Educacionais; Políticas de Educação: Concepções de Programas; Profissionais da Educação: Formação e Prática e O Público e o Privado na Educação. O Quadro 3 indica as principais informações sobre a pesquisa organizada por Wittmann e Gracindo (2001).

Quadro 3 – Informações referentes à pesquisa de Wittmann e Gracindo (2001)

| Recorte temporal | Tipo de documento | Nº de trabalhos analisados | Categorias com maior número de trabalhos | Categorias com menor número de trabalhos |
|-------------------------|--|-----------------------------------|---|---|
| 1991 a 1997 | Relatórios; teses; dissertações; livros e artigos. | 922 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Profissionais da Educação: Formação e Prática (143) 2. Políticas de Educação: Concepções e Programas (139) 3. Gestão da Escola (134) 4. Escola/Instituições de Ensino e Sociedade (114) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Financiamento da Educação (25) 2. O público e o privado na Educação (33) 3. Planejamento e Avaliação Educacionais (40) 4. Municipalização e Gestão da Educação (60) |

Fonte: A autora.

A partir da observação dos dados indicados por Wittmann e Gracindo (2001), o eixo “Profissionais da Educação: Formação e Prática” correspondeu, no período analisado, à categoria com maior número de trabalhos. Em seguida, a categoria “Políticas de Educação: Concepções e Programas” e, em terceiro lugar, a categoria “Gestão da Escola”. Na pesquisa, a análise de cada temática foi realizada por diferentes autores, que procuraram evidenciar as principais características apresentadas nas produções.

De acordo com a análise feita por Azevedo e Aguiar (2001a) a respeito do Eixo “Políticas de Educação: Concepções e Programas”, os trabalhos desta categoria apresentaram estudos sobre temas bastante distintos e diversificados, evidenciando uma produção heterogênea no campo. Tal característica apontada pelas autoras representa duas questões

importantes para a acumulação do conhecimento no campo. A primeira refere-se ao fato de que esta diversidade se configura como uma tentativa dos pesquisadores em alcançar “[...] questões relativas a todos os níveis de ensino, bem como a atores e entidades que possuem uma interface direta com a política educacional” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001a, p. 50). Em contra partida, a segunda questão mostra que essa característica também se apresenta como uma fragilidade da produção, quando, de acordo com as autoras, “[...] a referência é o refinamento de ferramentas analíticas que permita a um melhor tratamento da conjugação dos objetos teóricos e empíricos” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001a, p. 50).

Como será explicitado adiante, estas duas questões também apareceram em outras pesquisas sobre a produção do conhecimento no campo, de maneira bastante forte, mesmo em épocas mais recentes. Azevedo e Aguiar (2001a) enfatizam que a questão da heterogeneidade da produção,

[...] tende a impossibilitar uma acumulação de conhecimentos que venha a expressar a presença de um ‘programa de pesquisa’ a partir do qual a comunidade de pesquisadores, em estreita interação, possa desenvolver e aprimorar procedimentos teórico-metodológicos com maior grau de consistência e com melhor grau de delimitação. Nesse sentido, é importante esclarecer que não se está postulando um desenvolvimento linear do campo, e sim práticas investigativas que possam ter por parâmetro elementos comuns que articulem as diversidades, de resto, necessárias ao próprio avanço do conhecimento. Tais elementos, entretanto, só podem ser estabelecidos a partir da dinâmica que a própria produção do conhecimento vai gerando. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001a, p. 50).

As autoras apontam a necessidade de se considerar a dimensão interdisciplinar que caracteriza tanto o campo da política educacional de forma específica, mas também o campo da Educação de modo geral. Entretanto, é a apropriação de ferramentas teórico-analíticas utilizadas em outros campos, como o das Ciências Sociais e Humanas, que possibilitam o desenvolvimento do campo da política educacional, por isso a importância de uma interlocução e acompanhamento das formulações relativas ao “tratamento analítico de determinados conceitos e categorias e das suas ressignificações” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001a, p. 51).

A partir das leituras, afirma-se que essa questão pode vir a apresentar avanços cada vez mais significativos a partir do fortalecimento da rede de trocas de informações a respeito da produção do campo entre os pesquisadores. A ReLePe, atualmente, representa um importante meio que tem viabilizado o diálogo entre os agentes do campo a respeito do que seus pares têm produzido.

Dentro da mesma pesquisa, destaca-se, também, as informações trazidas por Mattos e Rocha (2001) sobre os dados dos trabalhos concernentes ao Eixo “Escola/Instituições Educativas e Sociedade”. Os autores analisaram duas questões bastante pertinentes sobre as

pesquisas. A primeira, diz respeito ao tipo de investigação mais utilizado nos estudos. Como resultado, os autores identificaram que 32% das pesquisas apresentam imprecisão metodológica e 23% são estudos de caso. Para os autores, a alta porcentagem de pesquisa de estudo de caso é positiva. Entretanto, estudos mais atuais, como os de Souza (2014), acerca da produção do campo, mostram que o grande índice de pesquisas do tipo estudo de caso no campo, muitas vezes, não apresenta consistência teórico-epistemológica acerca do objeto analisado. Desse modo, apesar de dotarem o campo de uma diversificação de objetos empíricos, contribuindo para sua expansão horizontal, grande parte das pesquisas não tem contribuído efetivamente para o fortalecimento vertical da produção.

A segunda questão evidenciada por Mattos e Rocha (2001) refere-se as orientações teóricas das pesquisas. Os dados organizados pelos autores mostram que 58% dos trabalhos não delimitam os referenciais teóricos adotados para o desenvolvimento da análise, e, que 26% utilizam o que os autores chamaram de “Corrente teórica marxista” para a fundamentação de seus estudos. Esses dados são importantes, sobretudo, porque, a partir da leitura dos demais trabalhos que compõem esta revisão de literatura, percebe-se que o campo pouco avançou no que se refere a ausência de explicitação teórica e na diversificação no uso de outros referenciais teóricos. Não se trata de afirmar que a significativa quantidade de trabalhos que adotam teorias marxistas para fundamentar suas análises seja algo negativo para o campo, entretanto, percebe-se que há pouca exploração de outros referenciais que poderiam representar novas contribuições para as análises.

Em uma pesquisa realizada por Azevedo e Aguiar (2001b), que analisaram a produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil, no âmbito do grupo de trabalho “Estado e Política Educacional” da ANPED, as autoras evidenciaram tendências e características importantes relativas às temáticas e às abordagens teóricas empregadas pelos pesquisadores. Assim como na pesquisa de Wittmann e Gracindo (2001), as autoras também constataram a prevalência do marxismo em suas diferentes vertentes e afirmaram que dentre as vertentes,

[...] é mais recorrente a vertente que faz leitura das políticas educativas como uma decorrência da ‘lógica do capital’. Nesse contexto, apesar da presença de estudos com uma consistência teórica no emprego de conceitos e categorias, são também encontrados os que as usam muito mais como um recurso para fazer denúncias, do que como uma estratégia analítica adequada. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001b, p. 60).

Outro dado importante trazido pelas autoras é que, por outro lado, houve um aumento do número de trabalhos que buscaram a adoção de enfoques teóricos pouco usados nos estudos do campo educacional, para embasarem a análise dos objetos, como por exemplo as teorias da complexidade (Edgar Morin, Michel Maffesoli e outros) e as teorias de evolução social e da

ação comunicativa (Jurgen Habermas). Azevedo e Aguiar (2001b) também destacaram os trabalhos que tomam como objeto a investigação dos principais conceitos que estão mais presentes no campo das políticas educativas, como o público e o privado na educação; a municipalização do ensino; a concepção liberal sobre a educação; a educação e a democracia; a desqualificação social e a exclusão; o novo paradigma do conhecimento e a educação; a qualidade da educação; a centralização e a descentralização da educação; entre outros.

As autoras indicam que estes trabalhos buscam evidenciar de que modo estes conceitos estão sendo apropriados pelos discursos governamentais no que tange ao processo de definição e implementação de programas e projetos educacionais atualmente. Nesse sentido, para Azevedo e Aguiar (2001b), é perceptível o esforço dos pesquisadores do campo em tentar apreender os “[...] novos contornos que têm influenciado as decisões, bem como as tentativas de aprofundar os pressupostos teóricos com os quais olham seu objeto” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001b, p. 61). Entretanto, considerando a interdisciplinaridade que envolve o objeto de estudo do campo, Azevedo e Aguiar (2001b, p. 61) indicam que existem muitas fragilidades em relação a uma compreensão mais profunda das “[...] atuais formas e funções do Estado, ou da incorporação/problematização de novos conceitos”.

Outro ponto evidenciado por Azevedo e Aguiar (2001b), é o grande número de estudos que realizam análises voltadas aos programas e projetos governamentais, muitos desses referentes a análises de políticas locais. O Quadro 4 mostra informações gerais e dados encontrados pelas autoras em relação às temáticas dos trabalhos analisados. Apesar de não explicitarem o número de trabalhos de cada temática, Azevedo e Aguiar (2001b) descrevem as temáticas que concentram maior número de estudos, bem como as que apresentam um número diminuto de artigos. Ao todo são quatro temáticas.

Quadro 4 – Informações referentes à pesquisa de Azevedo e Aguiar (2001b)

| Recorte temporal | Tipo de documento | Temáticas com maior número de trabalhos | Temáticas com menor número de trabalhos |
|-------------------------|---|--|--|
| 1993 a 2000 | Trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho da ANPED – GT 5 – Estado e Política Educacional | <ul style="list-style-type: none"> Estudos sobre Políticas e Programas Governamentais. Crise e Reforma do Estado, Novos Padrões Tecnológicos, Neoliberalismo e a Política Educacional. | <ul style="list-style-type: none"> Educação, legislação e direitos. Estudos sobre a participação da sociedade civil organizada na proposição de políticas. |

Fonte: A autora.

Sobre a significativa concentração de trabalhos cujo foco recai na análise de programas e projetos locais, Souza (2014) destaca que houve uma mudança no paradigma dos estudos sobre políticas e reformas da década de 1990 em relação aos dias atuais. Em anos anteriores, havia uma maior preocupação em realizar estudos voltados para a apreensão das articulações entre “política educacional nacional e o contexto político econômico nacional e internacional” (SOUZA, 2014, p. 362). Este fato pode ser percebido na pesquisa realizada por Maia (2008), a respeito das primeiras produções publicadas nos “Cadernos de Administração Escolar” (1996-1968) e na “Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (1983-2000). Maia (2008) afirma que nos estudos sobre administração e gestão, os primeiros textos utilizavam abordagens mais amplas, englobando relações entre Estado, Educação e Política Educacional.

Atualmente, percebe-se que há uma maior preocupação em realizar estudos com “[...] foco mais pontual em fenômenos especificamente localizados temporal ou geograficamente, ao invés de macroabordagens” (SOUZA, 2014, p. 359). Silva e Jacomini (2019) também destacaram essa questão em sua pesquisa, afirmando que

A análise das produções revela que os estudos têm sido abordados no marco da ideologia neoliberal e dos seus desdobramentos por meio da Reforma do Estado. Ainda que apoiadas em referenciais de matrizes epistemológicas variadas, tendem a dar mais atenção aos estudos dos espaços mais próximos, indicando mudanças em relação à predominância de estudos sobre políticas públicas nacionais. [...] Combinado a isso, observa-se a produção de dados localizados e pouco conectados às pesquisas em rede, o que favorece à fragmentação dos esforços e o isolamento dos grupos de pesquisas, desde os programas de pós-graduação. (SILVA; JACOMINI, 2019, p. 10).

Para Azevedo e Aguiar (2001b), essa característica da produção do campo favorece a fragmentação e o grande recorte de objetos, o que impede a afirmação da “[...] presença contínua e a consistência de conhecimentos produzidos sobre a área, que permitam vislumbrar questões analíticas comuns e essenciais para a consolidação deste campo dos saber” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001b, p. 62). Além disso, de acordo com Azevedo e Aguiar (2001b), o foco desses estudos recai, em grande parte, na avaliação de programas e projetos e no seu processo de implementação a partir de uma abordagem sequencial de políticas.

Em relação a isto, Martins (2013) argumenta que a produção científica sobre políticas públicas de educação tem apresentado um avanço ainda tímido em relação a adoção de modelos e premissas mais sofisticadas por parte dos pesquisadores do campo, para a análise de políticas. Para a autora, há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que se avance na utilização de modelos “[...] lineares/burocráticos de avaliação de políticas públicas” (MARTINS, 2013, p. 292). Além disso, Martins (2013) aponta que os estudos que avançam nesse sentido, nem sempre deixam claro questões relacionadas as tipologias e/ou modelos adotados,

[...] prevalecendo o mesmo formato anterior: breve discussão inicial sobre perspectivas apoiadas em pesquisas avaliativas de programas e projetos – lançando mão, portanto de referenciais completamente diferentes dos que são citados no campo mais amplo das políticas públicas – seguida de sistematização de fontes e/ou dados estatísticos, em alguns casos baseados em modelos sofisticados. Entretanto, o corpo analítico de parte das pesquisas não consegue superar, ainda, o dilema da ausência de articulação entre diferentes dimensões que compõem as políticas públicas [...]. (MARTINS, 2013, p. 293).

Ainda em relação ao número significativo de estudos que se debruçam sobre a análise de programas e projetos específicos, Souza (2003), ao discutir sobre essa questão em seus estudos a respeito do campo da política pública no Brasil, alerta também sobre a problemática referente à proximidade da área com os órgãos governamentais que pautam a agenda de pesquisa no campo e que podem favorecer a realização de trabalhos de caráter prescritivo e normativo. Souza (2003, p. 16) ressalta ainda que esse “[...] problema existe não apenas em relação aos órgãos do governo, que financiam muitas de nossas pesquisas, mas também aos organismos multilaterais”. A autora evidencia, portanto, a necessidade de fortalecimento “[...] da área dentro de organismos de financiamento de pesquisa puramente acadêmica, tanto nacionais como estrangeiros” (SOUZA, 2003, p. 16).

Os estudos de Bello, Jacomini e Minhoto (2014) e Silva e Jacomini (2019) são representativos sobre as temáticas, tendências e questões de ordem teórico-metodológicas das pesquisas no campo. Ao buscar compreender como está sendo estruturada a produção do conhecimento em Política Educacional, Bello, Jacomini e Minhoto (2014) realizaram uma pesquisa bastante ampla com 1.305 teses e dissertações. Dentre seus principais achados, os autores destacam o baixo volume de trabalhos que tomam como foco as questões teóricas e metodológicas referentes às análises sobre as políticas educacionais. Do total de trabalhos analisados, apenas 22 pesquisas abordaram essas questões. O Quadro 5 apresenta algumas das principais informações encontradas nessa pesquisa.

Quadro 5 – Informações referentes à pesquisa de Bello, Jacomini e Minhoto (2014)

(continua)

| Recorte temporal | Tipo de documento | Temática com maior número de trabalhos | Temática com menor número de trabalhos |
|-------------------------|--|---|--|
| 2000 a 2010 | Teses e dissertações – Banco de Teses da CAPES | 1. Estado e reformas educacionais, neoliberalismo na educação, terceiro setor e organizações sociais na educação, análise e avaliação de políticas educacionais (357) | 1. Abordagens teórico-metodológicas em pesquisas sobre políticas educacionais (22) |

Quadro 5 – Informações referentes à pesquisa de Bello, Jacomini e Minhoto (2014)

(conclusão)

| Recorte temporal | Tipo de documento | Temática com maior número de trabalhos | Temática com menor número de trabalhos |
|------------------|--|--|--|
| 2000 a 2010 | Teses e dissertações – Banco de Teses da CAPES | 2. Organização, planejamento, administração e gestão da educação (262) 3. Políticas de formação e carreira docente (205) 4. Análise e avaliação de programas e projetos no campo educacional (175) | 2. Qualidade da Educação e do Ensino (47) 3. Financiamento da educação e controle social do financiamento da educação (58) 4. Avaliação em larga escala e avaliação institucional (81) |

Fonte: A autora.

Ao comparar estes resultados com os dados da pesquisa de Wittmann e Gracindo (2001) e de Azevedo e Aguiar (2001b), percebe-se que os estudos sobre programas e projetos aparecem em ambas as pesquisas, como sendo uma das temáticas mais exploradas pelos pesquisadores, apesar das diferenças de recorte espacial e temporal. Além disso, observa-se, também, que nos estudos de Azevedo e Aguiar (2001b) e de Bello, Jacomini e Minhoto (2014) o conceito de Estado e neoliberalismo começa a emergir com mais força. Nos estudos de Wittmann e Gracindo (2001), o termo neoliberalismo não aparece na descrição dos conteúdos respectivos de cada categoria, e, o conceito de Estado aparece vinculado à relação entre público e privado. No capítulo destinado a análise dessa categoria, Dourado e Bueno (2001) utilizam termos como “privatização”, “disputas hegemônicas na atual conjuntura”, “vertentes teóricas liberais”. Chama a atenção a não explicitação do termo neoliberalismo, considerando que as pesquisas analisadas por Dourado e Bueno (2001) referem-se ao período em que as transformações econômicas e políticas, aliadas ao neoliberalismo, já influenciavam a agenda educacional de forma significativa. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Na pesquisa desenvolvida por Silva e Jacomini (2019), a partir da análise 1. 283 teses e dissertações³, as autoras também indicam o elevado número de estudos setoriais que não apresentam aprofundamento analítico. Além disso, segundo Silva e Jacomini (2019), grande parte das pesquisas focalizam seus estudos sobre políticas educacionais específicas, principalmente aquelas que são referentes aos períodos recentes. Concomitante a isto, as autoras

³ A pesquisa citada configura-se como um desdobramento da pesquisa realizada por Bello, Jacomini e Minhoto em 2014. Assim, a base empírica é a mesma, mas o objetivo da pesquisa de 2019 foi o de realizar uma análise das escolhas temáticas, explicitando seus temas correlatos e as fontes de pesquisas utilizadas pelos autores.

destacam que os estudos têm sido explanados no marco da ideologia neoliberal e de seus “desdobramentos por meio da Reforma do Estado” (SILVA; JACOMINI, 2019, p. 10).

Em relação às questões teórico-metodológicas, Silva e Jacomini (2019) mostram que os referenciais utilizados pelos autores são redundantes e nem sempre são explicitados. Menos de um terço das pesquisas fazem alusão ao referencial utilizado e, entre estes, “[...] nem sempre se explica a relação entre indicação de autor e sua vinculação às abordagens epistemológicas” (SILVA; JACOMINI, 2019, p. 11). Considerando os que explicitam o referencial, verificou-se a utilização de referenciais variados, indicando o uso de autores de orientações epistemológicas e áreas do conhecimento diversas.

Em relação às abordagens utilizadas pelos pesquisadores, Silva e Jacomini (2019) apontam que a abordagem qualitativa é predominante entre as pesquisas, assim como a utilização de estudos documentais como instrumento de análise também se destaca. As autoras afirmam que as fontes utilizadas pelos pesquisadores não variam significativamente em relação às temáticas, podendo ser reunidas em quatro subconjuntos: “a) documentais (impressos, leis, relatórios, programas, projetos, dentre outros); bibliográficas; c) relatos ou depoimentos orais (entrevistas e grupos focais); d) registros livres ou sistemáticos (observações em *locus*)” (SILVA; JACOMINI, 2019, p. 12). Os documentos mais explorados pelos pesquisadores são os documentos oficiais sobre as ações dos governos e a legislação, principalmente a educacional.

De modo geral, as autoras afirmam que a produção acadêmica analisada se revela dispersa e heterogênea, com poucos estudos sobre o processo de constituição do campo da política educacional, em concomitância ao aumento de estudos voltados ao “[...] Estado e às reformas educacionais, organização da educação (planejamento, gestão), formação de professores, bem como análise e avaliação de programas e projetos” (SILVA; JACOMINI, 2019, p. 12). Há, também, a predominância de estudos de abordagem qualitativa e que utilizam o método de pesquisa documental para desenvolverem suas análises.

Souza e Kerbauy (2016) realizaram um estudo sobre as tendências subjacentes às pesquisas educacionais na produção dos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). As autoras tomaram como amostra para a análise 85 pesquisas. A partir da leitura dos resumos, as autoras identificaram que a maior incidência de trabalhos toma projetos e programas objeto, sendo estes voltados em sua grande maioria para a educação básica. A etapa cujo foco dos estudos recai é o Ensino Fundamental, o que indica o número diminuto de pesquisas sobre a Educação Infantil, Ensino Médio e Educação Superior. Outro dado importante indicado por Souza e Kerbauy (2016) refere-se a baixa quantidade de

estudos que considerem a “[...] interlocução das instituições genuinamente políticas, como os partidos políticos e os movimentos organizados da sociedade civil, com a educação” (SOUZA; KERBAUY, 2016, p. 157). O Quadro 6 indica as categorias organizadas pelas autoras referentes aos temas das teses e dissertações analisadas, bem como suas respectivas quantidades.

Quadro 6 – Informações referentes à pesquisa de Souza e Kerbaury (2016)

| Recorte temporal | Tipo de documento | Número de trabalhos | Temáticas com maior número de trabalhos | Temática com menor número de trabalhos |
|-------------------------|--|----------------------------|--|--|
| 2009 a 2013 | Teses e dissertações – Produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). | 85 | Estudos sobre programas e projetos governamentais (24) Políticas de financiamento e gestão (22) Legislação e direito à educação (21) | Políticas de avaliação (12) Papel de partidos políticos e outras entidades da sociedade civil (6) |

Fonte: A autora.

Um aspecto importante na pesquisa de Souza e Kerbaury (2016) diz respeito à categoria “Papel de partidos políticos e outras entidades da sociedade civil”. Essa categoria aparece em estudos anteriores, como os de Wittmann e Gracindo (2001), com o nome de “Escola/Instituições Educativas e Sociedade”, ocupando o 4º lugar entre as temáticas mais exploradas pelos pesquisadores naquele período (1991 a 1997). Entretanto, ao tomar o capítulo de análise sobre essa temática, o qual foi escrito por Mattos e Rocha (2001), há a afirmação de que o Estado representava o foco das discussões, “[...] tanto no funcionamento efetivo do sistema nacional de educação quanto na *intelligentsia* encarregada de pensar essa realidade” (MATTOS; ROCHA, 2001, p. 20, grifo do autor). Na pesquisa de Azevedo e Aguiar (2001b), essa questão também se manifesta, visto que a temática “Estudos sobre a participação da sociedade civil organizada na proposição de políticas” aparece com um número diminuto de trabalhos. Isso mostra que a tendência em não considerar a participação de outros atores sociais no processo de criação e implementação de políticas educacionais ainda se mantém.

Outro estudo de grande importância para o campo foi realizado por Souza (2014) referente à análise de 215 trabalhos apresentados nas sessões anuais do Grupo de Trabalho 5 - Estado e Política Educacional da ANPED. O Quadro 7 indica as temáticas organizadas pelo autor a partir da análise dos trabalhos.

Quadro 7 – Informações referentes à pesquisa de Souza (2015)

| RECORTE TEMPORAL | TIPO DE DOCUMENTO | NÚMERO DE TRABALHOS | TEMÁTICAS COM MAIOR NÚMERO DE TRABALHOS | TEMÁTICA COM MENOR NÚMERO DE TRABALHOS |
|------------------|---|---------------------|--|--|
| 2000 a 2011 | Trabalhos apresentados nas sessões anuais do Grupo de Trabalho “Estado e Política Educacional (ANPED) | 215 | Gestão da Educação (de sistema, escolar, gestão democrática) Teorias e conceitos Etapas e modalidades Reformas (do Estado, Educacional) | Demandas educacionais e direito à educação Intelectuais (da educação, da política) História da Política Educacional Organismos internacionais |

Fonte: A autora.

Dentre as principais contribuições de sua pesquisa, destaca-se a afirmação de que não há um acordo absoluto sobre o que é ou são os objetos de investigação no campo da Política Educacional no Brasil. Um dos dados apontados pelo autor mostra que há um número significativo de estudos no GT que tratam de questões conceituais sobre as políticas educacionais, mais de 13% do total de trabalhos analisados. Souza (2014) analisa esse percentual a partir de dois pontos de vista.

Por um lado, esse número pode representar uma crítica em relação ao excessivo empirismo nas pesquisas em políticas educacionais, e também pode ser expressão do número de ensaios acadêmicos que não são, necessariamente, pesquisas. Por outro lado, o autor afirma que essa questão se relaciona também com “[...] o debate sobre o quanto os pesquisadores em políticas educacionais dão preferência por fazer a política ao invés de estudá-las” (SOUZA, 2014, p. 352). Nesse sentido, Souza (2014) aponta que alguns dos trabalhos que fazem parte desse percentual expressam a visão do pesquisador em relação à uma determinada política e ao governo, sendo caracterizadas pelo autor como análises políticas e não análises da política.

Sobre essa questão, Figueiredo e Figueiredo (1986) argumentam que os pesquisadores, tradicionalmente, dedicam-se a analisar como as decisões que originam as políticas são tomadas, tendo como foco os fatores que influenciam o processo de tomada de decisão e suas características. Entretanto, indicam que, muitas vezes, não se considera os princípios que fundamentam o processo e, conseqüentemente, o próprio conteúdo da política. De acordo com os autores,

[...] avaliar é atribuir valor: é determinar se as coisas são boas ou más. A avaliação política consiste, portanto, em atribuir valor às políticas, às suas conseqüências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar o conteúdo dessas políticas. Para tanto, é necessário estabelecer **critérios** de avaliação que nos permitam dizer **se e porque** uma política é preferível a outra. Na medida em que envolve princípios políticos, cuja relevância é dada por sua conexão com alguma concepção de Bem-Estar humano, e as prioridades a serem observadas entre eles, a

análise de avaliação terá sempre um caráter complexo e controverso. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108, grifo do autor).

Assim, o que é possível compreender, de acordo com a pesquisa de Souza (2014), é que esses critérios, mencionados pelos autores, não estão sendo bem esclarecidos nas pesquisas sobre políticas educacionais.

Outra característica importante apontada por Souza (2014) refere-se às pesquisas sobre políticas e reformas. Chama a atenção o número escasso de pesquisas nessa categoria, apenas 10% do total de trabalhos. Em relação a isso, Souza (2014, p. 359) argumenta que os estudos sobre reformas têm focado mais em “fenômenos especificamente localizados temporal ou geograficamente, ao invés de macroabordagens”, mais frequentes em estudos mais antigos do campo. Esse resultado apareceu em outras pesquisas mencionadas anteriormente, como as de Azevedo e Aguiar (2001b) e Jacomini e Minhoto (2019), evidenciando ser uma característica bastante presente nas pesquisas do campo.

Souza (2014) evidencia, como um achado importante da pesquisa, a constatação de que, na análise do conjunto total das produções, é possível afirmar que a pesquisa em política educacional, em sua grande maioria, articula-se sempre à interpretação da ação do Estado em relação às demandas por educação, o que mostra novamente o foco no Estado, como evidenciado na pesquisa de Wittmann e Gracindo (2001) e de Souza e Kerbauy (2016).

Silva, Scaff e Jacomini (2016) também indicam essa questão, ao analisarem trabalhos publicados no grupo de trabalho “Estado e Política Educacional” da ANPED. O objetivo das pesquisadoras foi o de mostrar possíveis mudanças na tradição metodológica da produção do campo. Dentre os resultados, as autoras indicam a centralidade na categoria Estado e descrevem que os trabalhos analisados compreendem o Estado “[...] como lugar principal da política e, movimento contínuo, o protagonismo do governo como sua expressão” (SILVA; SCAFF; JACOMINI, 2016, p. 268).

Concomitante a essa constatação, Souza (2014) afirma que há uma certa tensão na definição do estatuto epistemológico do campo. Isso por que, ao que tudo indica, os objetos de estudo do campo da política educacional no Brasil são definidos pelos próprios pesquisadores, que “[...] disputam a presença de suas temáticas também neste campo” (SOUZA, 2014, p. 362). Em relação a isto, pode-se recorrer ao estudo realizado por Santos (2014) a respeito dos fatores que incidem sobre a escolha dos objetos de estudo do campo. A partir da noção de interesse para Bourdieu, a autora afirma que as práticas científicas são transpostas por interesses guiados para a conquista de um tipo específico de autoridade científica. O surgimento de novas categorias de análise, antes não existentes, expressam a relação existente entre a escolha dos

objetos e a ordem social vigente em cada período. Exemplo disto, são as temáticas apresentadas no trabalho de Souza (2014), como por exemplo a temática “Organismos internacionais”, a qual não aparece nas pesquisas anteriores.

Entretanto, a escolha dos objetos que serão dignos de serem discutidos é definida pelos próprios agentes do campo. Segundo Santos (2014, p. 164, grifo do autor), “[...] os interesses são contingenciais, contingências que podem surgir a partir das práticas sociais em que cada agente/sujeito está inserido e que já supõe um *habitus* incorporado”. O que parece ser o caso do grande número de trabalhos sobre programas e projetos, que pode ser observado em todas as pesquisas enunciadas até aqui, inclusive, na pesquisa de Souza (2014), cuja temática “Programas e ações” aparece como 5º tema mais explorado pelos pesquisadores.

Outra pesquisa realizada por Souza (2019) busca fazer uma atualização do trabalho de Wittmann e Gracindo (2001). O objetivo principal do trabalho foi desvelar as mudanças que ocorreram nas principais tendências da produção acadêmica do país, comparando cinco das categorias apresentadas na pesquisa de Wittmann e Gracindo (2001): “Estado e educação”; “Direito à educação”; “Financiamento da Educação”; “Gestão escolar”; e “Público e Privado”. O Quadro 8 mostra as principais categorias definidas pelo autor e o número de trabalho alocados em cada uma delas.

Quadro 8 – Informações referentes à pesquisa de Souza (2019)

| Recorte temporal | Tipo de documento | Número de trabalhos | Temáticas com maior número de trabalhos | Temáticas com menor número de trabalhos |
|-------------------------|--|----------------------------|--|---|
| 1998 a 2015 | Trabalhos publicados na Scientific Electronic Library (SciELO) e na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 823 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestão da escola (111) 2. Avaliação de políticas e programas educacionais (99) 3. Financiamento da educação (89) 4. Estado e educação (87) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Estado da arte; Estado do conhecimento (17) 2. Políticas de avaliação educacional (26) 3. Público e privado na educação (37) 4. Gestão da universidade (58) |

Fonte: A autora.

Ao se observar os dados relativos às categorias e o número de trabalhos alocados em cada uma delas, percebe-se que algumas categorias que agregaram maior número de trabalhos, na pesquisa de Wittman e Gracindo (2001), ainda estão dentre as temáticas mais exploradas pelos pesquisadores do campo atualmente, como, por exemplo, as categorias “Gestão da escola” e “Estado e educação”, assim como as que apresentaram baixas porcentagens de estudos na

pesquisa anterior permanecem com um número diminuto de análises. É o caso da categoria “Público e Privado”.

Em outros casos, Souza (2019) demonstra o surgimento de uma nova categoria Estado da arte e Estado do conhecimento, o que indica o crescimento significativo desse tipo de estudo no campo. Além disso, Souza (2019) descreve a respeito do significativo aumento da produção acadêmica sobre o financiamento da educação, que, na pesquisa de Wittmann e Gracindo (2001), aparece dentre as categorias menos exploradas em sua pesquisa, representa uma das temáticas que somou uma quantidade alta de estudos. A respeito disto, Souza (2019) afirma que “[...] a conjuntura da política pauta a pesquisa, pois em 1996 foi criada a política de fundos [...] mas que só se efetivou de 1998 em diante, induzindo o olhar da pesquisa para esse novo horizonte [...]” (SOUZA, 2019, p. 7). Outra pesquisa que constata esse fato é a de Jacomini e Cruz (2019). Ao analisarem produções acadêmicas sobre financiamento da educação (56 teses e dissertações), as autoras observaram que a temática passou a ser mais explorada após a instituição do FUNDEF no Brasil, no ano de 1996.

Do conjunto de trabalhos levantados que analisaram produções sobre política educacional e que tiveram como foco a análise de suas temáticas e objetos, destaca-se o estudo de Mendes, Perrella e Cruz (2019). Esses autores analisaram 149 pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES. A partir da categorização desses trabalhos, as autoras definiram cinco eixos: Estado e Reformas Educacionais; Planejamento e Gestão; Políticas de Formação de Professor e Carreira Docente; Financiamento; e Qualidade e Abordagens Teórico-metodológicas. Com base nessa divisão, Mendes; Perrella e Cruz (2019) optaram por analisar de forma mais detalhada o eixo sobre Análise de Programas e Projetos, que concentrou 14% do total de trabalhos. Os dados dessa análise estão expressos no Quadro 9:

Quadro 9 – Informações referentes à pesquisa de Mendes, Perrella e Cruz (2019)

| Recorte temporal | Tipo de documento | Número de trabalhos | Temáticas com maior número de trabalhos | Temática com menor número de trabalhos |
|-------------------------|--|----------------------------|--|---|
| 2000 a 2010 | Banco de Teses e Dissertações da CAPES | 149 | 1. 68% dos trabalhos analisam programas 2. 17% dos trabalhos analisam projetos 3. 12% dos trabalhos analisam políticas | 1. 1% dos trabalhos analisam planos 2. 2% dos trabalhos combinam análise de projetos e programas |

Fonte: A autora.

Após a análise dos trabalhos desse eixo, as autoras identificaram que há um baixo interesse dos pesquisadores em realizar estudos sobre o planejamento mais amplo das ações educacionais. Segundo as autoras, “[...] apenas dois trabalhos definiram como objeto de

investigação a análise de um plano governamental na área educacional, sendo que o mesmo plano está presente nos dois estudos” (MENDES; PERELLA; CRUZ, 2019, p. 7).

Em relação aos estudos sobre programas, que representa o maior número de pesquisas, as autoras apontam que os programas mais pesquisados são àqueles propostos pela esfera federal. Sendo que o programa mais estudado, representando o total de 12 pesquisas, é destinado à educação de jovens e adultos. Em seguida, estão as produções que se voltaram ao estudo de “[...] um programa direcionado à oferta de bolsas a instituições privadas de ensino para a realização de formação de nível superior, com sete estudos” (MENDES; PERELLA; CRUZ, 2019, p. 9). Outro aspecto importante indicado pelas autoras é o fato de haver poucos estudos que investigam ações de setores privados, como, por exemplo, empresas, sistema S, organizações não governamentais e sindicais, considerando o fato de que, nos anos 2000, o incentivo ao estabelecimento das parcerias público-privado na educação já ocorresse com forte vigor. Destaca-se, também, o número diminuto de trabalhos que abordaram projetos e programas destinados à Educação Infantil, assim como também em relação aos programas e projetos voltados à educação quilombola e indígenas, que foram totalmente ausentes nas pesquisas, mostrando que os debates sobre esses segmentos ainda são fracos e não estão no centro das discussões políticas de educação.

Mendes, Perrella e Cruz (2019), assim como Silva, Scaff e Jacomini (2016), constataram também que são escassos os trabalhos que discutem as políticas educacionais no marco da União. De acordo com Mendes, Perrella e Cruz (2019), a maior parte dos estudos analisou ações referentes à esfera municipal (30%). Em segundo lugar, estão as produções que investigaram políticas na esfera estadual (27%). Ficando as análises mais abrangentes, com 22% do número total de pesquisas.

Por fim, as autoras evidenciam como um dos dados mais importantes da pesquisa, que a política educacional determina a agenda de pesquisa na pós-graduação e que “[...] a fragmentação das ações no setor público tem reflexo direto na produção do conhecimento no campo da política educacional no país” (MENDES; PERELLA; CRUZ, 2019, p. 18).

Examinando o conjunto de trabalhos cujo núcleo de investigação reside sobre questões de ordem teórico-mitológicas e epistemológicas, destaca-se a pesquisa de Arosa (2015), que traz dados importantes sobre os traços epistemológicos que configuram a produção sobre política educacional também referenciada no GT 5 – Estado e Políticas Educacionais da ANPEd. Uma das primeiras características apontadas pelo autor, como nos demais estudos apresentados até aqui, é a diversidade temática das produções, sendo os estudos sobre Gestão,

Avaliação e Monitoramento dos Sistemas de Ensino, os que concentram maior número de trabalhos, como pode ser observado no Quadro 10.

Quadro 10 – Informações referentes à pesquisa de Arosa (2015)

| Recorte temporal | Tipo de documento | Número de trabalhos | Temáticas com maior número de trabalhos | Temática com menor número de trabalhos |
|------------------|---|---------------------|---|--|
| 2000 a 2009 | Trabalhos apresentados nas sessões anuais do Grupo de Trabalho “Estado e Política Educacional (ANPED) | 183 | <ol style="list-style-type: none"> Gestão, Avaliação e Monitoramento dos Sistemas de ensino Financiamento da Educação e orçamento público | <ol style="list-style-type: none"> Educação no continente latino-americano Aspectos pedagógicos e organizativos da escola Fundamentos |

Fonte: A autora.

Arosa (2016) também buscou, em sua pesquisa, apreender a partir de que conceitos de política pública os pesquisadores realizam suas análises. O autor constatou que os estudos são orientados por diferentes opções teórico-metodológicas, posicionamentos ético-políticos, objetos de análise e escala analítica e que as políticas são analisadas “[...] sob o ponto de vista histórico, sociológico, adotando categorias da Ciência Política, da Administração, ou, ainda, construindo interfaces diversas entre essas disciplinas” (AROSA, 2016, p. 20-21).

Em relação a isto, a pesquisa de Jacomini e Cruz (2019) apresenta uma importante reflexão sobre as principais referências utilizadas nas pesquisas sobre políticas educacionais. Na referida pesquisa, as autoras focaram nos estudos sobre o financiamento da educação, mas a reflexão em relação aos autores é bastante pertinente nos estudos sobre políticas educacionais de modo geral, na medida em que o levantamento dos referenciais, que tem sido utilizados na fundamentação das pesquisas do campo, permite compreender questões relativas à formação do *habitus* dos pesquisadores, ligadas aos mecanismos de legitimação e reprodução de determinados pontos de vista em relação aos objetos do campo. (BOURDIEU, 2017).

Ao analisar as correntes teórico-metodológicas das produções do GT, Arosa (2016) evidencia que há um grande número de trabalhos que não explicitam adesão à uma determinada abordagem teórico-metodológica, mostrando a utilização por parte dos pesquisadores, de matrizes diversas que apresentam certa proximidade com a corrente do materialismo histórico dialético, mas que, no entanto, não caracterizam adesão total ao denominado marxismo ortodoxo. Nesse sentido, o autor afirma que se tratam de estudos em que há críticas em relação à alguns agentes que configuram o capitalismo, considerando sua organização atual, e aos processos que envolvem suas transformações e reprodução, mas tais críticas “[...] não apontam

para a superação do capitalismo como forma de organização econômica e social, mas para mitigação dos seus efeitos” (AROSA, 2016, p. 23).

Aparece também como uma das questões principais, a utilização de elementos e categorias de análise que são distintos entre si, havendo, portanto, contradições em relação à definição do referencial teórico adotado pelo pesquisador. Como exemplo, Arosa (2016) aponta as análises sobre a relação entre Estado e sociedade civil, que hora aparece como sendo uma relação dicotomizada, hora aparece compreendida a partir da noção de Estado ampliado, baseada no pensamento gramsciano. O autor afirma ainda que “[...] outros pares como global e local, público e privado, produtividade e precarização, autonomia e soberania, etc., também aparecem, formando um quadro cuja diversidade teórica é marca organizativa” (AROSA, 2016, p. 24).

Os estudos de Fávero e Toniato (2014) também trazem discussões importantes a respeito das questões teórico-metodológicas das pesquisas do campo. Segundo os autores, a explicitação coesa do paradigma epistemológico e metodológico que orienta a pesquisa sobre política educacional é de fundamental importância para o fortalecimento e legitimação do campo, na medida em que expressa os valores políticos e sociais que orientam a investigação. Sendo assim, a investigação dos pressupostos epistemológicos da produção do campo, propõe reflexões a respeito do próprio “[...] caráter ético-político do processo de produção do conhecimento em política educacional” (FÁVERO; TONIATO, 2014, p. 21).

Para os autores, existem paradigmas ou modos de compreensão no campo da política educacional que justificam e servem de sustentação às produções do campo. Esses paradigmas são legitimados e reconhecidos pela comunidade científica por possibilitarem o emergir de problemas e soluções essenciais ao desenvolvimento dos estudos do campo. Entretanto, Fávero e Toniato (2014) ponderam que nem sempre eles são explicitados, formando um quadro teórico composto por conceitos e categorias de autores de matrizes teóricas diversas, “[...] sem problematizar suficientemente ou levar em consideração quais são os pressupostos epistemológicos de um de outro” (FÁVERO; TONIATO, 2014, p. 14). Assim como Tello e Mainardes (2015), os autores explicam que não se trata de afirmar que o diálogo entre diferentes tradições não seja possível, mas que, para que essa relação seja coerente, torna-se necessária sua explicitação, que torne claro quais são as perspectivas epistemológicas que estão sendo utilizadas. Desse modo, não se acometerá o risco de se cair em um “relativismo” ou “dogmatismo teórico-epistemológico”.

Como um dos principais desafios referentes às questões teórico-epistemológicas do campo, Fávero e Toniato (2014) colocam a necessidade de repensar os métodos e conteúdos

das produções para trazer à tona antigos problemas à luz dos desafios atuais, lançado mão de novos referenciais epistemológicos e metodológicos que oportunizem “novas possibilidades de produção e avaliação do conhecimento produzido” Nesse sentido, concordam com as afirmações feitas por Tello e Mainardes (2011), no que tange à importância de uma constante vigilância epistemológica por parte dos pesquisadores do campo sobre suas produções.

O trabalho de Oliveira e Scarselli (2014) aponta que na última década houve um aumento das produções sobre as abordagens teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores no campo da Política Educacional o que impulsionou a criação da ReLePe. Considerando a análise de pesquisas disponíveis na Rede, as autoras buscaram realizar um exercício de conexão entre as abordagens apresentadas nas produções e suas possibilidades para compreender as contradições e os movimentos que configuram as políticas Educacionais no Brasil.

A partir dessa análise, Oliveira e Scarselli (2014, p. 5) depreenderam três tendências que orientam os estudos sobre política educacional na ReLePe. A primeira tendência se refere a centralização da esfera econômica. De acordo com a pesquisa, do total de teses e dissertações analisadas, dez desenvolvem suas pesquisas a partir da esfera econômica. Esses estudos consideram as seguintes categorias de análise: Estado, imperialismo, reforma educacional, política educacional, modelo econômico, classe social, hegemonia, neoliberalismo, organismos internacionais e globalização. As relações de produção material e o mercado, o capital mundial e o Estado são os norteadores dessas produções, dando destaque ao poder dos organismos internacionais, do Estado e da economia na formulação de políticas educacionais públicas.

A segunda tendência se refere aos trabalhos que usam como principal fundamento para a análise, a esfera política. Nesses estudos, os autores buscam problematizar a relação entre “[...] Estado e políticas educacionais e curriculares e ainda a relação entre Política Educacional e hegemonia” (OLIVEIRA; SCARSELLI, 2014, p. 8). Segundo Oliveira e Scarselli (2014), estes estudos apresentam uma ampliação da compreensão de texto político, na medida em que consideram em suas análises a utilização de “[...] pareceres acadêmicos e de associações, boletins, diagnósticos educacionais e relatórios de diferentes sujeitos da política curricular como textos políticos” (OLIVEIRA; SCARSELLI, 2014, p. 9). As autoras afirmam, a partir da análise dos procedimentos metodológicos dessa pesquisa, que há um maior reconhecimento do processo que constitui a política e questionamentos acerca das perspectivas lineares de análise.

Por fim, na terceira tendência, encontram-se os estudos que dão centralidade à esfera cultural. Nesses estudos o foco central é a problematização das tensões, conflitos e obstáculos inerentes ao processo da política educacional ou, especificamente, da política curricular, “[...]”

procurando relacionar aspectos sócio-históricos com o universo simbólico presente em diferentes momentos desse processo” (OLIVEIRA; SCARSELLI, 2014, p. 12). Os estudos que compõem esse conjunto caracterizam-se também pela variedade de enfoques e percursos utilizados para compor as análises. Dentre os procedimentos metodológicos mais utilizados, destaca-se a utilização de documentos para além daqueles considerados oficiais, tomando como fonte boletins, panfletos, estatutos, artigos de jornais, assim como relatórios institucionais de sindicatos e de associações de professores. A ampliação dos tipos de documento utilizados, permite, segundo as autoras, a visualização dos conflitos e as lutas existentes por detrás do processo de constituição da política.

Dentre os principais resultados indicados pelas autoras, a partir da análise geral das produções, evidencia-se que a concepção de Política Educacional tem apresentado avanços quando há a consideração de suas contradições e movimentos complexos, mas que ainda existem entraves em relação à definição clara de questões teórico-epistemológicas e metodológicas que norteiam a análise das políticas consideradas nos estudos. Além disso, afirma-se que as pesquisas do campo da Política Educacional, na última década, continuam centrando suas análises no Estado, indicando uma supremacia dessas análises no campo, como observado a partir da explicitação dos resultados de estudos de metapesquisa apresentados anteriormente.

Dois trabalhos de Mainardes, classificados como estudo de metapesquisa, apresentam discussões importantes sobre aspectos teórico-epistemológicos das produções do campo da política educacional. O primeiro deles (MAINARDES, 2017) refere-se a análise de 140 artigos publicados entre 2010 e 2012, em sete periódicos brasileiros. Os principais dados desse estudo estão expostos no Quadro 11.

Quadro 11 – Informações referentes à pesquisa de Mainardes (2017)

| Recorte temporal | Tipo de documento | Número de trabalhos | Temáticas com maior número de trabalhos | Temática com menor número de trabalhos |
|-------------------------|--|----------------------------|---|--|
| 2010 a 2012 | Trabalhos publicados nos seguintes periódicos: Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade, Educação e Política em Debate – EPD, Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Jornal de Políticas Educacionais – JPE, Revista Brasileira de Educação – RBE, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAAE | 140 | <ul style="list-style-type: none"> • Financiamento e Regime de Colaboração (13) • Análise de Programas específicos (11) • Educação Superior (expansão e regulação) (10) • Público e Privado (9) | <ul style="list-style-type: none"> • Política Municipal de educação (7) • Carreira remuneração e valorização do professor (5) • Federalismo (5) |

Fonte: A autora.

O foco da pesquisa de Mainardes (2017) diz respeito a análise no âmbito epistemológico. Assim, a pesquisa explora a forma como os pesquisadores do campo tem articulado as questões teórico-epistemológicas com a análise dos objetos. Como um dos primeiros achados, Mainardes (2017, p. 15) destaca a baixa quantidade de trabalhos que explicitam “[...] uma epistemologia profunda”. Grande parte dos trabalhos expõe brevemente o referencial teórico, sem descrever a justificativa da escolha. De acordo com o autor, apenas cinco trabalhos deixam clara a perspectiva epistemológica adotada. Destes cinco trabalhos, quatro seguem vertentes do materialismo histórico-dialético, dado próximo ao encontrado por Arosa (2015) a respeito das produções da ANPED, conspirando todas as diferenças entre as bases empíricas analisadas.

Para a categorização dos trabalhos, Mainardes (2017) utiliza os conceitos de teorização combinada e de teorização adicionada. A primeira refere-se à tentativa de construção de um quadro teórico consistente a partir da utilização de diversas teorias para análise de um determinado objeto. A segunda diz respeito à escolha de teorias, conceitos e ideias de diferentes perspectivas epistemológicas, com pouca ou nenhuma coerência. Segundo Mainardes (2017), o uso da Teorização Adicionada resulta em análises frágeis e sem consistência teórica. Do total de trabalhos analisados, 92 (65,8%) encontram-se classificados na categoria “Teorização Combinada”, o que mostra uma tendência no campo. Entretanto, Mainardes (2017) adverte que dentro dessa categoria existem diferentes níveis de combinação, portanto, torna-se indispensável observar se os trabalhos apresentaram uma fundamentação bem articulada e concisa.

A “Teorização Adicionada” representa a 4ª perspectiva teórica com mais número de trabalhos, totalizando 7 pesquisas (5,0). Mainardes (2017, p. 12) explica que os trabalhos dessa categoria se caracterizam “pela simples agregação de teorias, conceitos ou ideias de autores de diferentes perspectivas teóricas, as quais não são articuladas ou problematizadas”. Concomitante a este dado, também se observa o significativo número de trabalhos que não apresentam teorização, sendo o total de 8 trabalhos (5,8%). Questão semelhante aparece no trabalho de Tonieto (2018). Ao analisar 27 teses defendidas em diferentes programas de pós-graduação em Educação no Brasil, Tonieto (2018) aponta que 22,22% das pesquisas não enunciam o referencial teórico utilizado, apresentando apenas um conjunto de autores selecionados para nortear as análises. Além da pesquisa de Mainardes (2017) e Tonieto (2018), o trabalho de Silva e Jacomini (2016) também constata esse fato. De acordo com as autoras, em 68% dos trabalhos não houve a explicitação do referencial.

Ainda sobre estes dados, pode-se citar o trabalho de Moreira (2019). A autora realizou um estudo de metapesquisa que envolveu a análise de teses produzidas a respeito do Programa Universidade para Todos (Prouni) em programas de Pós-Graduação brasileiros na área da Educação, considerando o período de 2007 a 2017. Dentre os dados apresentados pela autora, destaca-se que apenas 5 das 23 teses analisadas apresentaram a perspectiva epistemológica de forma clara. Dentre as 5 que explicitaram, 3 utilizaram o materialismo histórico e dialético e suas vertentes.

Em relação a este quadro, Mainardes e Tello (2015) indicam que os pesquisadores do campo apresentam dificuldades em relação a explicitar de forma clara os referenciais teóricos utilizados em suas análises. Segundo os autores, a importância em definir uma perspectiva epistemológica está relacionada à produção de pesquisas com mais coerência e maior integração entre teoria e dados, o que, conseqüentemente, resultará em análises mais profundas, contribuindo para o fortalecimento do campo da política educacional.

A partir das informações expostas através da análise dos estudos de metapesquisa que compuseram a revisão de literatura desta dissertação, evidencia-se a constância de determinadas características nas produções científicas do campo em questão, referentes à escolha dos objetos de estudo e às opções teórico-metodológicas e epistemológicas que orientam as análises. Considerando o aparato teórico bourdieusiano, é possível afirmar que a reincidência de tais questões está associada ao envolvimento prático dos pesquisadores com o campo, com seus interesses e as estratégias de conservação ou de transformação desse espaço, os quais são frutos do *habitus* adquirido por eles ao longo de suas trajetórias.

Em relação às informações a respeito das temáticas e objetos mais explorados pelos pesquisadores do campo, considera-se, a partir de Bourdieu (2004a), que os objetos de estudo de um campo estão estritamente relacionados às determinações do macrocosmo (campos político, econômico e social), sendo assim, pode-se afirmar que são parte importante para a constituição do *habitus* dos pesquisadores do campo. Ressalta-se, também, que os temas e objetos revelam interesses que caracterizam um determinado período histórico, marcados por disputas e relações de força singulares, e, por esse motivo, sua análise exige constante atualização.

No tocante às questões sobre os aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos do campo, observa-se, a partir dos dados expostos, que a falta de clareza em relação à escolha da perspectiva epistemológica por parte dos pesquisadores, pode estar relacionada com a falta de compreensão a respeito de seus próprios interesses acerca do objeto escolhido, na medida em que a delimitação do tema a ser analisado, bem como o que se pretende alcançar com essa

análise, não podem ser bem estruturados, se separados de uma teoria. Apoiando-se nos escritos de Bachelard, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), afirma-se que a perspectiva epistemológica é a base que orienta a construção do objeto, visto que esse não se encontra pronto. É através do referencial teórico explicitado na pesquisa, que se torna possível compreender quais são as intenções do pesquisador em relação ao seu objeto de interesse e suas prováveis propostas de interpretação e/ou de resolução do problema colocado.

Os apontamentos realizados sobre o conceito de campo científico, neste capítulo, tiveram como objetivo apresentar, de modo geral, quais foram os conceitos que guiaram a construção e compreensão do objeto de estudo desta pesquisa. Afirma-se que o aparato epistêmico-prático oferecido pela teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu pode, por meio do estabelecimento de relações de homologia, ser utilizado para compreender os mecanismos e estratégias que configuram o processo de produção do conhecimento no campo acadêmico da Política Educacional no Brasil, como afirmam diversos autores estudiosos do campo.

A partir da revisão de literatura, buscou-se traçar um panorama geral das características que constituem a produção do conhecimento no campo da política educacional, por meio dos resultados de estudos de metapesquisa sobre a produção do campo. O próximo capítulo, apresenta a trajetória metodológica realizada para a construção do objeto de estudo desta pesquisa. Assim, expõe-se a metodologia adotada para a análise dos dados, bem como as justificativas e critérios que envolveram a escolha.

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Este capítulo tem como objetivo evidenciar a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados empíricos desta pesquisa, que buscou desvelar as principais características das pesquisas de política educacional no âmbito do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de História e Política Educacionais, tendo como foco seus delineamentos quanto às escolhas temáticas, fontes de pesquisas e referenciais teóricos. Em um segundo momento, apresenta-se o processo de construção da amostra da pesquisa em articulação com o referencial teórico-metodológico adotado.

3.1 BOURDIEU E O CONCEITO DE VIGILÂNCIA EPISTEMOLÓGICA: A REFLEXIVIDADE E O MODO DE PENSAR RELACIONAL

Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), a epistemologia tem o papel de oferecer ao pesquisador os princípios de uma reflexão que o permita descobrir no decorrer da própria pesquisa, na dinamicidade da atividade científica que deve ser ininterruptamente confrontada com o erro, as circunstâncias nas quais “[...] é possível tirar o verdadeiro do falso, passando de um conhecimento menos verdadeiro a um conhecimento mais verdadeiro” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 17). Compreende-se, portanto, que em termos da teoria bourdieusiana, o objeto de análise é construído na medida em que se progride na pesquisa.

Para ultrapassar esses debates acadêmicos e as maneiras acadêmicas de superá-los, é necessário submeter a prática científica a uma reflexão que, diferentemente da filosofia clássica do conhecimento, aplica-se não à ciência já constituída, ciência *verdadeira* em relação à qual seria necessário estabelecer as condições de possibilidade e de coerência ou os títulos de legitimidade, mas à ciência *em vias de se fazer*. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 17, grifo do autor).

Citando a obra “Ofício de Sociólogo: Metodologia da Pesquisa na Sociologia”, destaca-se a importância dos instrumentos que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 13) oferecem para o “tratamento sociológico” do objeto, ao mesmo tempo, em que também explicita de que forma os utilizar para que seja possível “[...] romper com as rotinas do discurso pedagógico” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 13) e assim desvelar a gênese dos conceitos e operações legitimados no campo científico. Ao fazer uma análise de alguns princípios extraídos de diferentes tradições teóricas que fundamentam a teoria do conhecimento sociológico, Bourdieu, Chamboredon e Passeron, (1999) esclarecem que tais

princípios constituem o *habitus* desse tipo de conhecimento e que, por esse motivo, precisam ser revistos com o objetivo de pensar sobre “[...] as condições limites de sua validade” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 13). A partir do conceito de *reflexividade*, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, grifo do autor) propõem um projeto metodológico que visa superar a ‘reverência sagrada’ a certas técnicas, conceitos e metodologias.

Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), o método se constitui enquanto um modo de pensar *relacionalmente* o real e suas complexas relações, contrapondo-se a todas as inclinações primárias de compreensão do mesmo. Nesse sentido, a pesquisa científica é compreendida como uma atividade racional que leva o pesquisador a alcançar uma ideia realista e desencantada de sua própria prática. A compreensão da pesquisa como atividade racional estabelece, portanto, uma ruptura com as pré-noções.

[...] essa filosofia do trabalho científico como ‘ação polêmica incessante da Razão’ pode propiciar os princípios de uma reflexão capaz de inspirar e controlar os atos concretos de uma atividade verdadeiramente científica, definindo no que têm de específico os princípios do ‘racionalismo regional’ peculiar à ciência sociológica. O racionalismo fixista que inspirava as interrogações da filosofia clássica do conhecimento exprime-se, hoje, mais facilmente nas tentativas de certos metodólogos que tendem a reflexão sobre o método a uma lógica formal das ciências. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 18).

Em sua obra intitulada “O Poder Simbólico”, publicada em 1989, especificamente no capítulo “Introdução a uma Sociologia Reflexiva”, Bourdieu (1989) afirma que para adquirir os princípios fundamentais de sua prática, o pesquisador precisa colocar em causa os seus objetos pré-construídos, do contrário, estará “condenado a ser apenas instrumento daquilo que ele quer pensar”. Em outras palavras, não basta apenas conhecer o objeto, é preciso, também, a partir de um exercício de autorreflexão por parte do pesquisador, esclarecer o que o levou a se interessar por determinado objeto, articulando, portanto, elementos objetivos e subjetivos inerentes à prática científica. Bourdieu busca de forma incessante trazer à tona a importância de tornar claro os processos que levaram o pesquisador a estabelecer determinadas proposições ou conceitos a respeito do objeto estudado (BOURDIEU, 1989, p. 21).

De acordo com Mauger *et al.* (2017), apesar de Bourdieu questionar a tomada de consciência completa pelo agente em relação às suas ações, é evidente que nem por isso entedia que o homem fosse totalmente incapaz de alcançar o entendimento do real para além do mundo evidente. Pensar o conceito de reflexividade implica relacioná-lo com os conceitos de senso prático e *habitus*, isto por que o grau de autonomia reflexiva em relação ao senso prático

dependerá das situações e dos domínios de atividades e, também, da posição que o agente ocupa no espaço social (MAUGER, 2017).

Mauger (2017) postula algumas condições sociais que levam o sujeito a se deter sobre suas próprias práticas e não estabelecer uma relação de exterioridade em relação ao mundo social, havendo, portanto, a predominância do senso prático sob o cálculo racional, sendo esse último o único capaz de alcançar o pensamento puro⁴. A primeira condição, como mencionado anteriormente, é a questão do posicionamento que o agente ocupa no campo. Mauger (2017) explica que o agente que possui um lugar bem delimitado no espaço que ocupa, está mais propício a se entregar completamente nas disposições inerentes a esse espaço. Como é o caso do sociólogo, que estando completamente imerso em seu campo de análise, muitas vezes não consegue estabelecer uma relação de distanciamento e, assim, produzir questionamentos acerca de sua própria realidade. A partir dessa afirmação, Mauger (2017) irá apontar que

[...] a experiência do mundo ‘como algo evidente’, associada ao senso prático que funcionam sem obstáculos, é desigualmente distribuída no espaço social. Assim, segundo Bourdieu, ‘é provável que os que se encontram ‘em seu lugar’ no mundo social possam mais e mais completamente se entregar ou confiar em suas disposições [...] do que os que ocupam posições em falso, tais como os arrivistas ou os desclassificados. (MAUGER, 2017, p. 306).

Os autores citam, como exemplos, o *habitus* burgueses e o *habitus* populares e explicita duas propriedades genéricas evidenciadas por Bourdieu em relação a eles: ao mesmo tempo em que o *habitus* incorporado por estes dois grupos pressupõem a ideia de coerência, “estabilidade das condições materiais e culturais de existência [...]” (MAUGER, 2017, p. 306), por outro lado, representam também uma espécie de ‘autoproteção’, na medida em que “[...] tendem a se proteger das crises e dos questionamentos críticos, garantindo sua segurança em um meio ao qual se está tão pré-adaptado quanto possível (o estar ‘entre si’)” (MAUGER, 2017, p. 306).

Nesse sentido, o autor, com base em Bourdieu, complementa que ocupar posições “intermediárias” implica estar em constante processo de questionamento dos diferentes *habitus* incorporados pelos agentes em diferentes espaços de diferentes campos sociais. Sendo assim, Mauger (2017) aponta que, de acordo com Bourdieu, os ocupantes de posições em falso possuem mais chances de adquirirem consciência do que para os outros parece ser evidente.

⁴ Torna-se importante destacar que, ao escrever sobre a possibilidade de alcançar o conhecimento puro a partir da pesquisa científica que parte de uma atividade racional na qual se pensa o mundo de forma relacional, Bourdieu não a submete ao “estatuto de virtuosidade que o mundo intelectual tem a tendência de se auto-atribuir” (PEREIRA, 2014, 51).

O processo de reflexividade pode também acontecer de forma mais intensa, por conseqüências conjunturais, “situações mais críticas”, que podem abalar a submissão total à crença espontânea (MAUGER, 2017, p. 306). De acordo com Mauger (2017, p. 306), esse tipo de situação “[...] libera uma forma reprimida de consciência da dominação, autoriza um questionamento das crenças mais ou menos assumidas”. Essa forma de reflexividade infere a possibilidade de um “[...] salto ontológico provocado pela passagem da práxis ao *logos*, do senso prático ao discurso, da visão prática à representação, a saber, o acesso à ordem da opinião propriamente política” (MAUGER, 2017, p. 306).

Outra condição social que permite a reflexividade é a mobilidade social e/ou a mudança social que lhes constitui, que “engendram ‘a inadaptação’ do *habitus* – interiorizado no âmbito da classe social de origem – às situações características da classe social de destino” (MAUGER, 2017, p. 306). Segundo Mauger (2017, p.306), para Bourdieu, a ordem estabelecida não constitui problema, mas sim o fato de que a essa ordem se perpetue com facilidade, com seus “privilégios e injustiças”, sem que ocorra com frequência, transgressões e subversões.

Contra-pondo-se a afirmação weberiana de que o reconhecimento da legitimidade é um ato livre da consciência, Bourdieu afirmou que a ideologia dominante deve ser compreendida como um empreendimento de justificação dos privilégios e das desigualdades sociais, situando-se na ordem das representações e, portanto, da consciência. Nesse sentido, para ele, entre a *doxa* e à ideologia, existe um lugar intermediário que torna possível a reflexividade (MAUGER, 2017, p. 308).

Dessa forma, para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), a autoconsciência em relação à organização e funcionamento dos mecanismos sociais incorporadas pelo pesquisador assume total importância no processo de elaboração científica, ela permite que o cientista social explicita e se torne consciente de sua historicidade. A aquisição da autoconsciência, no entanto, só se torna possível a partir do rompimento com a sociologia espontânea que proporciona “a ilusão do saber imediato e de sua riqueza insuperável” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 21).

Para sistematizar essa ruptura epistemológica, Bourdieu recorre às reflexões de Bachelard, que segundo Ortiz (2013, p. 12-13, grifo do autor),

[...] instaura o pensamento científico em relação ao senso comum. No entanto, ele (*Bachelard*) se referia ao domínio da Física e da Química, ciências da natureza, para as quais a historicidade dos conceitos e a relação subjetividade/objetividade do pesquisador são de outra ordem. Por isso, desde seu trabalho coletivo, com Chamboredon e Passeron, utiliza-se a expressão ‘vigilância epistemológica’.

A partir do princípio da não consciência, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) buscaram proporcionar instrumentos para se pensar a filosofia implícita no trabalho do pesquisador, ao considerar que todo juízo construído pelo mesmo em relação a um determinado objeto, constitui uma relação entre juízo reflexivo e tendências pré-reflexivas. O exercício de reflexividade tem como objetivo controlar as tendências pré-reflexivas, as pré-noções e os determinismos sócio-históricos que atuam sobre o pensamento do pesquisador, contribuindo assim para uma forma específica de vigilância epistemológica.

Ainda de acordo com Ortiz (2013, p. 13), o conceito de vigilância epistemológica “[...] postula que as fronteiras das Ciências Sociais são mais porosas, refeitas a todo momento”. Nesse sentido, a autonomia desse campo nunca se dá integralmente, ela está em permanente construção. Mediante a essas especificidades do campo das Ciências Sociais, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 21) postularam que,

[...] a familiaridade com o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência porque ele produz continuamente concepções ou sistematizações fictícias ao mesmo tempo que as condições de sua credibilidade. [...] Sua dificuldade em estabelecer, entre a percepção e a ciência, a separação que, para o físico, exprime-se por oposição nítida entre o laboratório e a vida cotidiana, é tanto maior pelo fato de não conseguir encontrar, em sua herança teórica, os instrumentos que lhe permitiriam recusar radicalmente a linguagem corrente e as noções comuns.

O projeto intelectual de Bourdieu foi muito influenciado pelos escritos de Durkheim, principalmente nas questões relativas à noção de ruptura com a definição prévia do objeto. Seguindo esse pressuposto, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 24) afirmaram que essa construção prévia se constitui enquanto “[...] construção teórica ‘provisória’”, uma fase inicial, metodologicamente falando, do trabalho de pesquisa. A construção dessa primeira visão científica, diz respeito ao momento de observação ou experimentação, em que o pesquisador estabelece uma relação social com o objeto e, portanto, não poderá extrair o conhecimento puro. Da relação social estabelecida com objeto, só se poderá obter dados que se configuram como singulares, subjetivos.

Compreende-se, assim, que o exercício da vigilância epistemológica não se apresenta ao pesquisador como tarefa fácil, mas, exige que ele se distancie de todos os pressupostos, operações e mecanismos de pensamentos que estão enraizados às suas estruturas objetivas e subjetivas. Nas palavras de Bourdieu, é necessário que se coloque em questão, a todo momento, as opiniões primeiras a respeito dos fatos sociais. Estas se apresentam ao pesquisador como uma “[...] coletânea, falsamente sistematizada de julgamentos com uso alternativos” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 23-24).

3.2 O ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL (EEPE): UM EXERCÍCIO DE REFLEXIVIDADE E VIGILÂNCIA EPISTEMOLÓGICA

Para a realização da análise do conjunto de teses e dissertações apresentado neste trabalho, tomou-se como base as formulações do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) desenvolvidas por Tello (2012), Tello e Mainardes (2015), além dos escritos de Mainardes (2018a, 2018b) sobre os aspectos conceituais e metodológicos da metapesquisa (pesquisa sobre pesquisas) no campo da Política Educacional. De acordo com Mainardes (2018a), a preocupação em explorar a temática está relacionada, de modo geral, aos trabalhos apresentados e publicados no âmbito da *Red de Estudios Teóricos e Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe)⁵, visto que um número significativo dessas produções traz discussões a respeito dos fundamentos teórico-epistemológicos das pesquisas em Política Educacional.

As formulações feitas por Tello e Mainardes (2015) e Tello (2016), para compor o esquema analítico do EEPE, são pautadas, também pelas orientações metodológicas de Pierre Bourdieu, no que se refere à utilização dos conceitos de vigilância epistemológica e reflexividade. Esses conceitos orientam a análise minuciosa acerca da identificação das teorias e métodos utilizados pelos pesquisadores em seus trabalhos. Ao escreverem a respeito das escolhas metodológicas feitas pelos pesquisadores, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) indicam a necessidade de assumir a vigilância epistemológica durante o processo de pesquisa, para que não haja o risco de fazer o uso de orientações metodológicas de forma rígida e estática. De acordo com os autores, é preciso superar a ideia equivocada de que a metodologia é apenas um conjunto de técnicas para a coleta de dados e a teoria algo distante da realidade empírica e dos dados extraídos dela. Assim, a metodologia empregada na análise de dados desta pesquisa também se pauta nas orientações de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), sobre os conceitos de vigilância epistemológica e reflexividade⁶ durante o processo de construção do conhecimento científico, sendo este entendido como processo de construção do próprio objeto que será pesquisado.

Ao empregar o conceito de vigilância epistemológica durante o processo de investigação científica, o pesquisador realiza um exercício de autorreflexão, na medida em que

⁵ A **Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa** surgiu em 2012 por uma iniciativa realizada por universidades públicas na Argentina e no Brasil. A Rede baseia-se na preocupação dos pesquisadores com a perspectiva epistemológica para a análise das políticas educacionais em seus diversos significados: produção de conhecimento, histórico de campo, entre outras áreas de pesquisa. (texto disponibilizado no *site* da Rede).

⁶ Especificamente nas obras: “*O ofício dos sociólogos: metodologia da pesquisa na sociologia*” (BOURDIEU, 2015); “*Coisas Ditas*” (BOURDIEU, 2002); “*Para uma sociologia da Ciência*” (BOURDIEU, 2004).

reflete sobre a teoria e procedimentos metodológicos adotados por ele. Ao fazer esse exercício, concebe-se a atividade científica como uma “atividade racional”, rompendo com as pré-noções advindas tanto do senso comum popular quanto do senso comum erudito. Em termos práticos, o processo de investigação científica possui um duplo objeto, o empírico, que se refere àquilo que se pretende conhecer e à ação de objetivação do *habitus* científico do pesquisador, que são as disposições incorporadas por ele durante sua trajetória. Essas disposições, de acordo com Bourdieu (2004b), também precisam ser tomadas como objeto de investigação, ou seja, ele indica ser necessário objetivar o sujeito da objetivação. Nas palavras de Bourdieu (2004b, p. 123),

[...] a reflexividade é um meio particularmente eficaz de reforçar as hipóteses de se aceder à verdade ao reforçar as censuras mútuas e ao fornecer os princípios de uma crítica técnica, que permite controlar de forma mais atenta os factores susceptíveis de alterar o sentido da investigação. Não se trata de procurar uma nova forma de saber absoluto, mas de exercer uma forma específica de vigilância epistemológica, a mesma que deve efectuar esta vigilância sobre um terreno em que os obstáculos epistemológicos são, primordialmente, obstáculos sociais.

Ao escrever sobre os conceitos de reflexividade e vigilância epistemológica, Bourdieu (2004b) esclarece a diferença entre *reflexividade narcísica* e *reflexividade reformista*. Para o autor, a reflexividade narcísica não produz efeito prático para o campo, já que “[...] se limita muitas vezes a um entorno complacente do investigador às suas próprias experiências [...]”, além de ser um fim em si mesma (BOURDIEU, 2004b, p. 125-126). Já a reflexividade reformista envolve todos os agentes, instituindo esse trabalho de reflexão como uma lei comum a todo campo, voltando-se, portanto, à realização de uma “[...] crítica sociológica de todos por todos capaz de intensificar e duplicar os efeitos da crítica epistemológica de todos por todos” (BOURDIEU, 2004b, p. 125-126).

Bourdieu (2004b) adverte que empregar o exercício da reflexividade reformista no processo de pesquisa não é uma tarefa fácil, ele só se torna possível na medida em que o pesquisador consegue analisar criticamente o campo do qual faz parte e perceber que seu ponto de vista em relação ao objeto analisado é resultado, também, da posição que ele ocupa neste mesmo campo. Em outras palavras, Bourdieu (2004b, p. 132) explica que,

Ora, o ponto de vista que é o meu só posso constituir-lo como tal e conhecê-lo pelo menos parcialmente na sua verdade objectiva (principalmente nos seus limites) construindo e conhecendo o campo no interior do qual ele se define como ocupando uma certa posição, um certo ponto.

Ao analisar a própria posição que ocupa no campo e, assim, identificar suas propriedades, o pesquisador conseguirá compreender o processo de objetivação das relações

sociais que criam os códigos, os quais regem o campo, ditam suas regras e, assim encontrar a gênese dos mesmos que pode se dar a partir de um reflexo do mundo social, ou por normatizações das práticas específicas do campo.

A partir de um esforço para tornar possível a realização do exercício de reflexividade e o fortalecimento do processo de vigilância epistemológica por parte dos pesquisadores do campo da Política Educacional, Tello (2012), Tello e Mainardes (2015) definiram três componentes analíticos para o EEPE: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico.

O primeiro componente indicado por Tello e Mainardes (2015) refere-se à perspectiva epistemológica. Esse componente está relacionado à perspectiva teórica que o pesquisador adota para desenvolver seu processo de investigação. Alguns exemplos citados pelos autores são: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo etc. O posicionamento epistemológico, segundo componente do EEPE, está intrinsecamente ligado à perspectiva epistemológica e traduz o posicionamento político do pesquisador. Como exemplos, os autores citam o posicionamento crítico, crítico radical, crítico analítico, teórico da resistência, humanista, economicista etc. O terceiro componente, e, talvez, o mais complexo de ser apreendido dentro das pesquisas, é o enfoque epistemológico. Este componente é expresso pela relação que o pesquisador estabelece no decorrer de sua pesquisa entre a perspectiva epistemológica e o posicionamento epistemológico. O enfoque epistemológico é apreendido a partir da interpretação de todo percurso metodológico realizado pelo pesquisador em seu trabalho, buscando identificar o nível de coerência entre a metodologia, a análise de dados, argumentação, conclusões entre outros elementos que constituem a pesquisa.

Sobre esses três componentes, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) afirmam que

Tais fundamentos nem sempre são explicitados pelos pesquisadores em seus trabalhos. Em alguns casos, em virtude da ausência de um referencial teórico explícito no texto, a identificação do posicionamento teórico e do enfoque epistemológico fica mais difícil. Embora o posicionamento epistemológico subjacente à análise feita pelo pesquisador possa ser identificado pelo outro, Tello (2009) defende a necessidade de que o próprio pesquisador explicita seu posicionamento epistemológico, o que levaria a um enriquecimento da análise das políticas educacionais e da epistemologia das políticas educacionais. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 152).

A análise desses componentes corresponde a uma forma de evitar a relação dicotômica entre teoria e dados e entre teoria e as questões metodológicas. Partindo dos conceitos de vigilância epistemológica e reflexividade expressos por Bourdieu em suas obras, Mainardes e Tello (2016) entendem que o posicionamento do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo e em relação ao campo no qual está inserido está totalmente relacionado à trajetória social do

pesquisador, a qual constitui o seu *habitus*. Assim, para Mainardes e Tello (2015, p. 4), o processo de reflexividade sobre esses componentes oportuniza o exame das “[...] relações entre os próprios argumentos do pesquisador sobre os objetos sociais e sua história social [...]”, afirmando a impossibilidade de uma “[...] investigação desinteressada [...]” (MAINARDES; TELLO, 2015, p. 4).

3.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DA PESQUISA: A METAPESQUISA E O ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL E SEUS COMPONENTES ANALÍTICOS

A metapesquisa utilizada no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, segundo Mainardes (2018a, p. 306), é compreendida como um procedimento e estratégia que visa “realizar uma avaliação das pesquisas”, com o objetivo de tornar possível a identificação de “características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa” (MAINARDES, 2018a, p. 306). Nesse sentido, afirma-se que a metapesquisa contribui para a compreensão dos processos utilizados nas investigações de um determinado campo ou área, visto que constrói um panorama dos caminhos que vêm sendo trilhados pelos pesquisadores em termos de questões teórico-epistemológicas para a análise dos objetos, bem como para a própria identificação desses objetos, contribuindo para uma melhor delimitação desse espaço.

Em se tratando do campo acadêmico da Política Educacional, existem muitos estudos que afirmam a variedade de temáticas e objetos que constituem a produção do conhecimento no campo (AROSA, 2015; AZEVEDO; AGUIAR, 2001; BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2014; MAINARDES, 2018b, MAINARDES, 2018c; MENDES; PERRELA; CRUZ, 2019; NETO, 2014; SOARES, 2018; SILVA; JACOMINI, 2016, 2019; SILVA; SCAFF; JACOMINI, 2016; SOUZA, 2014; SOUZA; KERBAUY, 2016; TELLO, 2015). Essa variedade, como apontado anteriormente, apesar de enriquecer os debates no campo, muitas vezes não são acompanhadas de um aprofundamento teórico-metodológico que de fato contribua para o crescimento do campo no sentido vertical, em relação às análises das políticas. Há, portanto, a necessidade de estudos que identifiquem elementos importantes para a compreensão das produções do campo, como, as fragilidades, os principais obstáculos, os avanços conquistados, assim como as tendências e características. A proposta metodológica para a metapesquisa em Política Educacional formulada no âmbito do EEPE, de acordo com Mainardes (2018a, p. 311),

[...] privilegia a análise dos aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa, assumindo uma dupla dimensão: a) dimensão reflexiva: a metapesquisa toma a produção científica do campo da Política Educacional (amostra) como objeto de estudo, reflexão e análise, que pode resultar em elementos importantes para a compreensão das pesquisas do campo (identificação de tendências, pontos fortes, fragilidades, obstáculos, etc.; e b) dimensão teórico-analítica: as conclusões da metapesquisa podem ser ‘reinvestidas no trabalho científico’ [...] bem como podem contribuir para aumentar as possibilidades de cientificidade da comunidade científica no seu conjunto. (MAINARDES, 2018a, p. 311).

Mainardes e Tello (2015) afirmam que o EEPE pode ser empregado pelo pesquisador do campo da Política Educacional como um exercício de reflexividade e vigilância epistemológica, assim como para a elaboração de estudos de metapesquisa de política educacional. Com base em Bourdieu, os autores indicam que ao exercer a reflexividade, o pesquisador aumentará o nível de cientificidade de sua pesquisa, contribuindo, portanto, para a intensificação das “trocas de informações e críticas sobre a produção do conhecimento do campo, que gradativamente, pode levar a saltos qualitativos na pesquisa desse campo” (MAINARDES; TELLO, 2015, p. 5). Os resultados das metapesquisas possibilitam a visualização de elementos essenciais para a compreensão do processo de desenvolvimento do campo e, ao mesmo tempo, permitem mapear alguns desafios, que podem resultar em avanços em relação à produção do conhecimento do campo em questão. Nas palavras de Mainardes (2018b, p. 3),

O ponto de partida das pesquisas sobre epistemologias da política educacional é a constatação de que o campo da política educacional está em permanente expansão e continuamente em construção. Pôde-se observar uma quantidade substancial de pesquisas sobre políticas educacionais. Ao lado disso, verifica-se que ainda são poucos os estudos sobre referenciais teóricos que têm sido empregados nas pesquisas. Dessa forma, o desenvolvimento de estudos teórico-epistemológicos de política educacional pode ser considerado extremamente importante e necessário para o contínuo fortalecimento como campo acadêmico. (MAINARDES, 2018b, p. 3).

A partir desses apontamentos, e considerando os estudos de Tello (2012), Tello e Mainardes (2015) e Mainardes (2018a), o Quadro 12 apresenta uma sistematização dos elementos analíticos que constituem a proposta metodológica do EEPE.

Quadro 12 – Etapas para estudos de metapesquisa a partir das formulações do EEPE

(continua)

| Etapas | Sistematização |
|---|--|
| 1. Definição dos propósitos da metapesquisa e da mostra | <p><i>Definição dos propósitos da metapesquisa e da mostra (definição de um conjunto de textos: artigos, teses, dissertações ou outras publicações. A definição da mostra varia de acordo com os propósitos da pesquisa: a definição de um conjunto de periódicos, de um período de tempo, de um tópico de pesquisa específico ou combinação entre estes.</i></p> <p><i>Definição do referencial teórico da pesquisa: embora o referencial teórico da pesquisa possa ser construído ao longo de todo processo, é importante que um referencial teórico inicial seja definido pelo pesquisador.</i></p> |

Quadro 12 – Etapas para estudos de metapesquisa a partir das formulações do EEPE

(conclusão)

| Etapas | Sistematização |
|--|--|
| 2. Organização e sistematização da amostra | <i>Registro dos dados dos textos da mostra:</i> referência completa; resumo; palavras-chave e os itens que serão considerados na análise (e.g. perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, procedimentos metodológicos, etc.). |
| 3. Leitura sistemática | <p><i>Leitura sistemática dos textos selecionados:</i> com o objetivo de identificar os elementos essenciais da análise teórico-epistemológica. Este esquema pode incluir, entre outros, os seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Temática da pesquisa. b) Tipo de pesquisa (pesquisa empírica, teórica, bibliográfica, comentários ou críticas). c) Perspectiva epistemológica: <ul style="list-style-type: none"> ➤ O autor explicita uma perspectiva epistemológica? ➤ Há uma seção destinada à apresentação do referencial teórico ou está apresentado ao longo das análises? ➤ Quais autores são citados no referencial teórico? ➤ Quais os marcos teóricos (conceitos) que aparecem no texto? ➤ Há evidência de teorização combinada, adicionada ou ausência de teorização? d) Posicionamento epistemológico: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Há a explicitação de um posicionamento específico (por exemplo, análise crítica, descritiva, etc.)? ➤ Como o posicionamento do autor pode ser classificado (crítico-radical, crítico, crítico-reprodutivista, reformista, neoliberal, aparentemente neutro, empiricista, etc.)? e) Enfoque epistemológico: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quais procedimentos de coleta de dados foram utilizados? ➤ Como foi definida a amostra? ➤ Há coerência interna (<i>fiō condutor</i>) entre objetivos, referencial teórico, metodologia, análise de dados e conclusões? ➤ Há coerência entre problema, objetivos, hipóteses (principalmente em teses e dissertações)? ➤ A análise está coerente com a perspectiva teórico-epistemológica (como o autor opera com a teoria ou teorias que assumiu como fundamento para sua pesquisa)? ➤ A configuração textual é coerente? É possível mapear os pontos-chave do texto? f) Argumentação (se houver) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Há argumentos (e subargumentos) explícitos? ➤ Os argumentos são devidamente fundamentados em evidências e teorias? ➤ Há indícios de originalidade, elaboração de novos conceitos ou categorias, de novas teorizações? g) Abrangência: local, regional, nacional, internacional/global. h) Nível de abstração: descrição, análise, compreensão (MAINARDES; TELLO, 2016). i) Citações (de trechos altamente relevantes ou que sintetizam a pesquisa). |

Fonte: Adaptado de: MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018a.

Segundo Mainardes (2018a, p. 311), a proposta metodológica para a metapesquisa em Política Educacional, que foi formulada no âmbito do EEPE, caracteriza-se como um exercício flexível, “[...] a qual pode ser adaptada de acordo com os propósitos e os referencias teóricos das pesquisas”. Nesse sentido, a partir dos objetivos formulados para esta pesquisa, houve a adaptação das etapas propostas pelo esquema analítico, visto que o foco do presente estudo não

está na análise e identificação da perspectiva epistemológica e do enfoque epistemológico apresentados nas teses e dissertações analisadas, isso levou à escolha pela não realização de algumas das etapas que constituem o EEPE. Outra questão que justifica a adaptação do esquema analítico é a de que,

A identificação do enfoque epistemológico requer uma análise do texto em sua totalidade, buscando compreender a lógica interna da discussão realizada e o nível de coerência existente entre o referencial teórico, análise de dados, discussões, conclusões, posicionamento epistemológico, etc. Essa análise é complexa e requer do pesquisador que realiza a metapesquisa, o domínio de diferentes bases teórico-epistemológicas que têm sido utilizadas no campo, bem como o exercício de analisar a epistemologia das pesquisas com base no referencial que foi empregado. Assim, por exemplo, se uma pesquisa baseia-se na análise crítica do discurso (ACD), a análise e as inferências precisam ser realizadas dentro dessa perspectiva. (MAINARDES, 2017, p. 10).

A necessidade de o pesquisador ter uma visão ampla e profunda da diversidade de perspectivas epistemológicas empregadas nas pesquisas do campo é elencada como um dos desafios do emprego da metapesquisa. Nesse sentido, assume-se a incapacidade de realização da análise destes elementos, já que a interpretação destes impõe ao pesquisador o conhecimento profundo das perspectivas teórico-epistemológicas que orientam as produções. Considerando o período disponível para a realização de uma pesquisa de mestrado, afirma-se que tal aprofundamento não seria possível, e que qualquer tentativa de análise desses elementos resultaria em interpretações e resultados superficiais e até mesmo equivocados. Entretanto, considerando a possibilidade de adaptação desse esquema, conforme aponta Mainardes (2018a, p. 311), ao afirmar que a proposta do EEPE “[...] constitui-se em um exercício teórico flexível, a qual pode ser adaptada de acordo com os propósitos e os referenciais teóricos das pesquisas [...]”, indica-se no Quadro 13 os objetivos definidos para a presente pesquisa e a adaptação feita para a utilização dos elementos analíticos do EEPE, de modo que os objetivos apresentados nesta pesquisa fossem atingidos.

Quadro 13 – Etapas para estudos de metapesquisa a partir das formulações do EEPE

(continua)

| Etapas | Sistematização |
|--|--|
| 1. Definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra | <p><i>Definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra (definição de um conjunto de textos):</i> A pesquisa envolveu a análise de 93 trabalhos defendidos e disponibilizados na biblioteca digital de teses e dissertações da UEPG (TEDE-UEPG) e no acervo físico da biblioteca da universidade entre 1996 a 2019. De modo específico, foram analisadas 11 teses e 82 dissertações. O principal critério para a escolha das produções foi de que essas</p> |

Quadro 13 - Etapas para estudos de metapesquisa a partir das formulações do EEPE

(conclusão)

| Etapas | Sistematização |
|--|---|
| 1. Definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra | <p>fossem da Linha de História e Política educacionais. Excluíram-se as pesquisas que explicitamente constituíam-se em análises históricas (sobre pensadores e instituições). (ver Nota). Os objetivos elencados para o processo de metapesquisa descrita nesta dissertação, são:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Identificar as principais temáticas e objetos das produções. b) Analisar os principais referenciais utilizados nas pesquisas bem como os principais autores utilizados e elementos metodológicos das pesquisas. c) Explicitar quais são os marcos teóricos mais utilizados para a análise dos objetos analisados. d) Identificar questões referentes a escolha dos temas e a escolha do referencial. <p>Definição do referencial teórico da pesquisa: Utilizou-se como fundamentação teórica as contribuições de Bourdieu sobre os campos sociais e os estudos de Tello (2012), Tello e Mainardes (2015), Mainardes e Tello (2016), além dos escritos de Mainardes (2018a, 2018b) sobre a metapesquisa em relação às produções no campo da Política Educacional a partir do esquema analítico para os estudos epistemológicos de políticas educacionais (EEPE).</p> |
| 2. Organização e sistematização da amostra | <p>Registro dos dados dos textos da mostra: Em uma segunda fase da pesquisa, realizou-se o registro em uma planilha dos dados relevantes para a análise. Nessa planilha foram registrados os seguintes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Ano b) Tipo de documento c) Título d) Orientador (os nomes dos orientadores foram retirados, permanecendo apenas as numerações como forma de identificação) e) Temática f) Objeto g) Objetivo h) Palavras-chave i) Abrangência j) Perspectiva teórica (referencial teórico) k) Perspectiva epistemológica (cosmovisão) l) Principais autores utilizados m) Marcos teóricos n) Caracterização metodológica das pesquisas o) Trechos das pesquisas que explicitavam questões referentes ao interesse pelo tema e que indicavam o motivo da escolha pelo referencial teórico p) Problema da pesquisa |
| 3. Leitura sistemática | <p>Leitura sistemática dos textos selecionados: Após a definição dos elementos que seriam registrados na planilha, realizou-se a leitura sistemática das produções. Considerando o volume de conteúdo dos documentos, foram definidos também os elementos dos trabalhos que seriam analisados. Assim a leitura sistemática envolveu a análise dos seguintes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Resumo b) Introdução c) Capítulo teórico destinado à explicitação do referencial teórico, quando havia (de maneira transversal) d) Referências |

Fonte: Adaptado de: MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018a.

Nota: De acordo com Campos, Skalinski Junior e Cordova (2017), a separação das linhas nessa configuração atual ocorreu somente em 2003. Em anos anteriores a este, as pesquisas ainda não apresentavam uma delimitação exata da linha. Nesse sentido, excluíram-se também as pesquisas datadas entre 1996 e 2002 que tratavam de práticas pedagógicas de ensino e questões sobre o processo de aprendizagem, considerando apenas as que tratavam de questões sobre políticas educacionais específicas e gestão educacional.

Torna-se importante ressaltar que, seguindo as afirmações de Mainardes (2017, 2018a) e Mainardes e Tello (2015), esse procedimento não consiste em formular juízos de valor em relação às produções analisadas, mas sim de contribuir para a compreensão das características

das pesquisas de um determinado campo, em um contexto e espaço de tempo específicos, ao identificar as tendências teórico-epistemológicas, principais temáticas e objetos, lacunas, fragilidades e pontos fortes das pesquisas. Esses resultados, ao retornarem para o campo e serem compartilhados entre seus agentes, tornam-se uma ferramenta importante para a consolidação de avanços no mesmo,

A metapesquisa contribui para a ampliação do conhecimento no campo, subsidia a reflexão sobre as possibilidades de aumento da cientificidade e da vigilância epistemológica e contribui para intensificar a troca de informações e críticas sobre a produção do conhecimento do campo que, gradativamente, pode levar a saltos qualitativos na pesquisa desse campo. Os resultados dessas pesquisas oferecem elementos importantes para a compreensão do desenvolvimento do campo da política educacional e, ao mesmo tempo, permitem delinear alguns desafios e tensões que podem inspirar avanços na produção de conhecimento do referido campo. (MAINARDES; TELLO, 2015, p. 5).

Além disso, Mainardes (2017, 2018a, 2018b), com base em Bourdieu, destaca o caráter arbitrário de toda tipologia e classificação, afirmando que ambas estão relacionadas a propósitos específicos e que por esse motivo os mesmos objetos podem ser interpretados e classificados de formas diferentes. Assim, é preciso considerar que nesse processo corre-se o risco de “[...] levar a cristalizações e emprego de esquemas rígidos e categorias fechadas” (MAINARDES, 2017, p. 10). Cabe, portanto, ao pesquisador explicitar essa possibilidade e esclarecer que as classificações se configuram como tentativas de “sistematização e exercícios de análise” (MAINARDES, 2017, p. 10).

Fundamentando-se nas afirmações de Bourdieu acerca do processo de construção do objeto de estudo, entende-se que a revisão de literatura realizada sobre questões pertinentes ao processo de delimitação e consolidação do campo acadêmico da Política Educacional representou a primeira etapa para a delimitação do recorte empírico dessa dissertação. Por um lado, verificou-se que há um número bastante expressivo de estudos sobre a produção do conhecimento em Política Educacional no Brasil, focando sobre as temáticas e objetos mais recorrentes, além de questões de ordem teórico-epistemológicas. Entretanto, por outro lado, as mesmas pesquisas apontam a necessidade de ampliação desses estudos, considerando diferentes bases empíricas e recortes temporais.

Ao tomar como base os estudos de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, 2004), a respeito dos conceitos de reflexividade e vigilância epistemológica, entende-se que essa pesquisa representa um esforço de reflexão a respeito das produções sobre política educacional no âmbito do PPGE-UEPG, objetivando trazer elementos que possibilitem o avanço das produções neste espaço. Assim, a partir da revisão de literatura, foram definidos o objetivo geral

e os objetivos específicos para essa pesquisa. O Quadro 14 apresenta, sinteticamente, os objetivos e os procedimentos realizados para atingi-los.

Quadro 14 – Objetivos e procedimentos delimitados para a pesquisa

| Objetivos | Procedimentos |
|---|---|
| <p>1. Objetivo específico: Analisar as temáticas e objetos das pesquisas sobre política educacional no âmbito do programa da Pós- Graduação em Educação – UEPG, especificamente na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, bem como, as perspectivas teórico-epistemológicas empregadas pelos pesquisadores da linha em seus estudos.</p> | <p>Realizou-se o levantamento das teses e dissertações sobre Política Educacional desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a partir dos estudos de Tello (2012), Tello e Mainardes (2015), Mainardes e Tello (2016), além dos escritos de Mainardes (2018a, 2018b) sobre a metapesquisa sobre as produções no campo da Política Educacional a partir do esquema analítico para os estudos epistemológicos de políticas educacionais (EEPE). Considerou-se como recorte temporal o interregno de 1996 a 2019⁷.</p> |
| <p>2. Objetivo específico: Levantar as principais características teórico-metodológicas que marcam a produção do conhecimento no campo da política educacional no Brasil.</p> | <p>Para o alcance deste objetivo, realizou-se um levantamento bibliográfico para mapear as principais características concernentes à produção do campo da política educacional no Brasil, no que se refere aos seus elementos teórico-epistemológicos. Essa etapa da pesquisa, é referente ao processo de construção de Revisão de Literatura, que tomou como foco, o levantamento e análise de trabalhos de metapesquisa sobre a produção do campo.</p> |
| <p>3. Objetivo específico: Interpretar os elementos objetivos e subjetivos que marcam as escolhas dos pesquisadores da linha em relação aos objetos de estudo e as perspectivas teórico-epistemológicas para a análise dos mesmos.</p> | <p>Considerou-se para isto, a leitura e análise dos elementos textuais das produções que indicaram os interesses motivadores da escolha do tema/objeto analisado e as justificativas referentes à escolha da perspectiva teórico-epistemológica. Essas informações, em grande parte das pesquisas, foram indicadas na introdução ou no capítulo teórico e metodológico das teses e dissertações.</p> |
| <p>4. Objetivo geral: Analisar em que medida as produções da linha “História e Política Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, reproduzem, ou não, as características e ações que traduzem o <i>habitus</i> geral do campo da política educacional no Brasil.</p> | <p>Após o levantamento das produções (teses e dissertações) desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no interregno de 1996 a 2019, deu-se início ao processo de sistematização e organização dos dados coletados. Sob a luz do referencial teórico-metodológico adotado, foram estabelecidos os elementos que seriam considerados para a realização da análise e que melhor responderiam ao problema da pesquisa.</p> |
| <p>5. Objetivo geral: Analisar em que medida as produções da linha “História e Política Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, reproduzem, ou não, as características e ações que traduzem o <i>habitus</i> geral do campo da política educacional no Brasil.</p> | <p>Nessa etapa de análise final, houve um esforço para relacionar e comparar as informações e características sobre a produção do campo em âmbito geral, as quais foram verificadas a partir da revisão de literatura. Além disso, a partir dos conceitos de <i>habitus</i> e estratégia de Bourdieu, buscou-se apreender os elementos e características que traduziriam aspectos relativos ao processo de consolidação da linha, seus mecanismos de reprodução e <i>habitus</i> específico.</p> |

Fonte: A autora.

A atenção em relação às fontes de pesquisa de acordo com Cellard (2008) são parte fundamental do trabalho de todo pesquisador, seja qual for a área de estudo. O autor afirma que

⁷ As pesquisas defendidas após o mês de março do ano de 2019, não foram contempladas nesta pesquisa.

os documentos escritos possuem grande diversidade, mas que, didaticamente, podem ser divididos em duas categorias: os documentos que são arquivados e os que não são. Cellard (2008) considera de extrema importância estabelecer a diferença entre os documentos que são de domínio público e os que possuem o status de privado. Com base no autor, compreende-se que essa pesquisa considerou como principais fontes os documentos públicos não-arquivados, os quais Cellard (2008, p. 297) define como sendo “[...] jornais, revistas, periódicos e qualquer outro tipo de documentos distribuídos: publicidade, anúncios, tratados, circulares, boletins paroquiais, anuários telefônicos, etc.”. Já os documentos de estatuto privado, podem ser divididos em duas categorias, os arquivos privados, referentes à documentos de “[...] organizações políticas, sindicatos, Igrejas, comunidades religiosas, instituições, empresas, etc.” e documentos pessoais, o qual foi utilizado como uma das fontes dessa pesquisa, que abrange dentre outros, entrevistas orais e escritas (CELLARD, 2008, p. 297).

Este estudo classifica-se como sendo de abordagem qualitativa e, do ponto de vista de seus procedimentos metodológicos, classifica-se como pesquisa documental e bibliográfica. Como documentos públicos não arquivados, considerou-se as teses e dissertações analisadas, o currículo Lattes dos professores do programa, bem como seus trabalhos mais relevantes, indicados nesse documento, os trabalhos intitulados “Criação e consolidação do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (1993-2010)” (CAMPOS, 2019) e “História da Educação na Pós Graduação em Educação da UEPG (1994-2015)” (CAMPOS; JUNIOR SKALINSKI; CORDOVA, 2017) que consistiram em fontes essenciais para a apreensão de elementos históricos referentes ao programa e a linha de pesquisa aqui estudados, juntamente com outras informações importantes relativas a constituição histórica da linha, disponibilizadas no site do programa.

Para o mapeamento e análise dos objetos, suas formas de delimitação e do tratamento dado a estes a partir da utilização de diferentes abordagens teórico-metodológicas, fez-se necessário, primeiramente, o levantamento das teses e dissertações defendidas no âmbito do PPGE-UEPG, a partir do ano de 1996, período em que aconteceram as primeiras defesas no programa. Considerando que esse período representa o início da criação do mestrado *Stricto Sensu*, vale ressaltar que o número de produções nessa época era diminuto, devido às dificuldades em relação ao quadro de professores e ao processo de contratação (CAMPOS, 2019).

A primeira etapa do levantamento foi realizada a partir das teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UEPG (TEDE- UEPG). Estão disponíveis *online* as produções datadas a partir de 2006, sendo assim, a segunda etapa do

levantamento foi realizada na biblioteca física da universidade localizada no Campus de Uvaranas. No acervo físico das produções, foram encontradas produções referentes às primeiras defesas datadas de 1996 até 2005. No total, foram levantadas 93 pesquisas, sendo 82 dissertações e 11 teses. O número diminuto de teses justifica-se pelo fato de o curso de Doutorado em Educação na UEPG ter tido início em 2011. O levantamento compreendeu o período de 1996 a 2019⁸.

Após o levantamento, foram elaboradas as categorias de análise e os elementos das pesquisas que seriam necessários para a apreensão do objeto. Essas questões foram explicitadas no Quadro 2. Torna-se importante destacar que, apesar das categorias e elementos para a análise terem sido definidas *a priori*, outras categorias e elementos foram incluídos na medida em que o quadro de análise foi sendo construído. Esses dados estão detalhados no Apêndice A, e, serão apresentados de forma específica no Capítulo 4, destinado à análise. Para o processo de organização e análise dos dados qualitativos e quantitativos, utilizou-se o *software Iramuteq*. A partir dos gráficos gerados por ele, tornou-se possível organizar os quadros da análise.

Para o processo de classificação das teses e dissertações nas temáticas apresentadas no Capítulo 4, foram consideradas as palavras chave e o objeto principal indicado pelo autor da pesquisa em seu trabalho. Sendo assim, apesar de as teses e dissertações apresentarem mais de um objeto nos seus estudos, tomou-se como referência para a classificação, o objeto cujo pesquisador indicava como principal. Como se verá adiante, um mesmo trabalho poderia ser classificado em mais de uma temática, porém considerou-se o tema descrito como foco da análise pelo pesquisador. Essa informação pode ser encontrada no resumo e/ou introdução.

Reitera-se que, a partir das afirmações de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), as categorias não devem ser compreendidas como sendo inflexíveis e cristalizadoras, elas precisam ser criadas a partir do processo de construção do objeto. Deste modo, as categorias apresentadas representam uma tentativa de melhor interpretação dos dados selecionados, os quais compõem a base empírica desta dissertação.

A partir da consideração das questões explicitadas até aqui, foram definidos os dados e as categorias que possibilitaram o delineamento do objeto de pesquisa. Tomando como base as afirmações de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), compreende-se que o trabalho científico não se concretiza a partir de uma mera constatação, ele é construído por meio de um

⁸ Foram consideradas as teses e dissertações defendidas até o final do mês de maio de 2019. As produções apresentadas depois desse período ainda não estavam disponíveis no sistema na Biblioteca digital da Universidade. Além disso, não foram encontradas no acervo físico da biblioteca da instituição produções referentes aos anos de 1997 e 2000 que tratassem sobre política educacional.

longo processo que envolve a reflexão constante do pesquisador. Assim, o próximo capítulo tratará da explicitação do percurso percorrido para a caracterização da amostra da pesquisa, bem como sua posterior análise a partir da teoria social de Bourdieu.

O Capítulo 4 apresenta breve historização da linha História e Política Educacionais – PPGE-UEPG, além dos dados sistematizados juntamente a análise deles, considerando o referencial teórico e metodológico indicados neste capítulo.

CAPÍTULO 4

UMA EXPRESSÃO DO CAMPO ACADÊMICO SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: A LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAIS COMO PALCO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Este capítulo consiste na organização e sistematização dos dados coletados sobre a constituição da linha de pesquisa História e Políticas Educacionais (PPGE-UEPG), considerando elementos históricos bem como sua ementa e projetos desenvolvidos a partir da consulta ao *site* do programa, as adequações e arranjos para que o programa estivesse em consonância com as exigências da CAPES e as transformações sociais, políticas e econômicas ocasionadas pela instauração da política neoliberal no país.

Também serão apresentados nesse capítulo, a organização e sistematização dos dados referentes aos levantamentos das teses e dissertações sobre política educacional da linha, explicitando quais foram as principais temáticas e objetos que emergiram com mais força em cada ano, considerando o recorte temporal de 1996, ano em que aconteceram as primeiras defesas do curso de Mestrado em Educação na UEPG, até 2019. Além disso, também apresenta as principais características das produções em relação aos aspectos teórico-epistemológicos e metodológicos, buscando evidenciar seus avanços e desafios no que tange a esses elementos.

4.1 UMA BREVE HISTORIZAÇÃO DA LINHA DE HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAIS DA UEPG – ESPAÇO DE DISPUTAS E CONFLITOS

De acordo com o que assinala Bourdieu (2004c), o movimento de legitimação e conservação de um campo está estritamente relacionado com a conservação do *habitus* legitimado por aqueles que ocupam posições de dominação e que, portanto, lançam mão de estratégias de reprodução para que determinados interesses sejam tomados como mais importantes do que outros em diferentes momentos históricos. Nesse sentido, entende-se que a compreensão sobre constituição histórica da linha “História e Políticas Educacionais” da UEPG, representa um passo fundamental para apreender as forças constitutivas desse espaço ao buscar evidenciar algumas das principais lutas internas e externas que marcaram o seu surgimento.

Para esse processo de reconstituição histórica da linha, toma-se como principal fonte os trabalhos intitulados “Criação e Consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (1993-2010)” (CAMPOS, 2019) e “História da Educação na Pós-Graduação em Educação da UEPG (1994-2015)” (CAMPOS; SKALINSKI JUNIOR; CORDOVA, 2017). Os trabalhos citados trazem elementos

fundamentais sobre o processo de consolidação do programa em questão, oportunizando a identificação de elementos referentes à formação de características específicas desse espaço e sua relação com as leis sociais externas marcadas, principalmente, pelas demandas da Capes.

De acordo com Campos (2019), a história do Mestrado e Doutorado em Educação da UEPG está associada ao “[...] processo de expansão da Pós-Graduação no Brasil, ao movimento da criação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, iniciado em 1970, e às ações da comunidade acadêmica das décadas seguintes” (CAMPOS, 2019, p. 745). Ao buscar reconstituir historicamente o processo de institucionalização do curso de mestrado e doutorado *Scripto Sensu* na UEPG, é possível compreender os mecanismos de busca pela autonomia (relativa) desse espaço em relação às imposições do macrocosmo, representados aqui, pelas imposições da CAPES e pelas questões econômicas e políticas que envolveram o processo de expansão dos programas de pós-graduação no Brasil. Nesse sentido, a partir das afirmações de Bourdieu (2004c), compreender a origem das pressões externas, o modo como elas são objetivadas, bem como as formas pelas quais se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia sempre parcial de um campo, as estratégias acionadas pelo microcosmo constituem-se como ação essencial para a apreensão da estrutura que sustenta o campo.

Campos (2019) destaca como um dos marcos mais importantes para a instauração do programa, a Lei federal de 1968 que estabelecia o rompimento do sistema de cátedra e a introdução do sistema departamental. Além disso, a Reforma Universitária de 1968 determinava a implantação “[...] do vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, a carreira do magistério e a pós-graduação” (CAMPOS, 2019, p. 146). Um dos principais objetivos que se buscava atingir com essas medidas, era o de começar a fortalecer a relação entre Pós-Graduação e a pesquisa, já que, de acordo com Campos (2019, p. 47), as práticas que norteavam a Pós-Graduação no Brasil tinham uma “[...] forte vinculação com a formação profissional no âmbito da Graduação e baixa relação com a pesquisa” (CAMPOS, 2019, p. 47).

Além das demandas estabelecidas pela Lei federal de 1968, destaca-se também a separação entre a formação *lato sensu* e a *stricto sensu*. Com isso, os mecanismos de hierarquização entre pós-graduação e graduação se findaram. Anteriormente, até o ano de 1965, “cada universidade organizava a Pós-Graduação ao seu modo”. Campos (2019) afirma que com o Parecer Nº 977 essa autonomia organizacional mais acentuada deixa de existir e começa a ser modelada pelas novas determinações que configuraram os interesses externos, políticos da época. Esse acontecimento representa um momento importante no que se refere a formação de

estratégias por parte da universidade, para sublimar interesses externos e internos ligados à luta no campo (BOURDIEU, 2004c).

Um importante exemplo de ação dos agentes da universidade para defender ou rejeitar alguns desses interesses foi a formação da Comissão de Docentes, que teve como membros os professores Leide Mara Schmidt, Lauro Fanchin, Mariná Holzmann Ribas, Cleide Aparecida Faria Rodrigues e Luzia Borsato Cavagnari. De acordo com Campos (2019), a Comissão apresentou o projeto do curso de Mestrado em Educação e o Regulamento de Pós-Graduação no dia 23 de março de 1993, recebendo parecer favorável emitido pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação. Campos (2019, p. 749) explica sobre a justificativa explicitada pela Comissão de Docentes para criação do curso,

A proposta do curso apresentou uma longa justificativa à criação do primeiro Mestrado na UEPG, desde a formação de docentes para atuação no Ensino Superior até o desenvolvimento de pesquisa vinculada aos diferentes graus do ensino. A comunidade da UEPG associou o projeto do Mestrado à longa experiência nos cursos de *lato sensu*. Apesar disso, é importante dizer que, desde o Parecer N° 977/65 [...] a UEPG fez investimento intenso na *lato sensu* nos anos de 1980. Logo, é compreensível que nas justificativas para a criação do Mestrado faça-se referência a essa experiência anterior. (CAMPOS, 2019, p. 749, grifo do autor).

É possível perceber na reconstrução desses acontecimentos, as mudanças nos interesses dos professores ⁹em relação ao tipo de formação esperada nos cursos de pós-graduação, devido às novas demandas externas, expressão clara das lutas internas desse espaço. A relevância que passa a ser dada à pesquisa pode ser vista como estratégia de busca do reconhecimento pela universidade e, portanto, a legitimação de novos interesses nesse espaço. Os agentes interessados na mudança do espaço em questão buscam, então, conquistar o que Bourdieu chamou de *illusio*, o ajustamento entre o *habitus* próprio do campo e as estruturas objetivas, suas regularidades e suas disputas.

Apesar dos avanços em relação à criação do curso de Mestrado em Educação, a UEPG não contava com um quadro de professores doutores para efetivar sua implantação. Diante disto, umas das estratégias da comunidade universitária foi a de se organizar a partir de convênios com outras universidades. Nas palavras de Campos (2019),

Dessa forma, estabeleceu-se convênio com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e contratação de professores de outras instituições especialmente da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em 1991, o convênio entre UEPG e UNICAMP foi firmado, conforme registro. Destarte, no princípio de 1992, os professores da UEPG começaram as discussões para sistematizar a proposta de Mestrado. No semestre seguinte daquele ano, foi solicitado que docentes da Universidade de Campinas formassem uma comissão consultiva a fim de formalizar o referido curso. (CAMPOS, 2019, p. 750).

⁹ O Apêndice B indica a relação de professores que atuaram e ainda atuam na linha entre os anos de 1996 a 2019.

A partir dessa ação, Campos (2019) afirma que outras estratégias foram se desencadeando para que a universidade conseguisse institucionalizar a nova prática e assim, aos poucos, romper com a tradição cujo foco estava no ensino e pertencer a essa outra configuração institucional que universidades mais antigas já seguiam. Esses movimentos para conquista do pertencimento à essa cultura de pesquisa, pode ser compreendida como o processo de criação de uma *illusio* nova, pois se configura como uma crença científica inédita, com novos interesses em jogo e o descarte de determinados objetos que até então eram dignos de interesse (BOURDIEU, 2004c).

Ocorre também que esse deslocamento da condição secundária da pesquisa para o “[...] centro da política universitária [...]” foi reveladora de lutas internas na universidade, pois de acordo com Campos (2019, p. 750), haviam divergências nos interesses de dois importantes grupos da instituição, as quais foram objetivadas em reuniões nos Conselhos Universitários, de Administração e de Ensino, Pesquisa e Extensão. Percebe-se, assim, nessas disputas, a presença, do que Bourdieu (2004 – usos sociais da Ciência) chamou de movimentos de heresia e de ortodoxia, na medida em que um dos grupos de agentes defendia a ordem existente e o outro grupo pretendia dispersar essa ordem. Segundo Campos (2019, p. 750),

As resistências foram e ainda são intensas, pois a experiência de faculdade isolada, a premência pelo ensino na Graduação e a titulação de mestres e doutores sem uma relação orgânica com a pesquisa são entraves difíceis de serem vencidos na sua totalidade, pois, [...] essa característica foi uma marca dos primeiros anos dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação no Brasil. (CAMPOS, 2019, p. 750).

O convênio com professores externos permitiu que o curso de mestrado na UEPG fosse criado, entretanto, Campos (2019) afirma que os primeiros anos foram difíceis. Tal afirmação comprova-se pelo número diminuto de orientações por parte dos professores da UNICAMP e relatos dos professores da UFPR sobre a sobrecarga de trabalho, juntamente com a exigência de uma melhor distribuição das orientações. Além disso, os documentos analisados por Campos (2019) mostram outras questões como, por exemplo, queixas por parte dos professores da UNICAMP em relação à remuneração recebida por eles, afirmando ser um valor muito baixo para o número de horas trabalhadas.

Esse impasse manteve-se e foi um dos elementos que dificultaram a renovação do convênio. Ao lado disso, observamos, pelas atas do Colegiado, a tentativa de abrir concurso público destinado a contratar docentes com perfil para atuar no Mestrado em Educação [...]. Ao final da primeira década de existência do curso, é possível observar que essa proposição se concretizou, pois, no ano de 2003, todas as defesas estavam sob orientação de professores da UEPG. Entretanto, é importante assinalar [...] que a composição do corpo docente foi uma dificuldade recorrente. (CAMPOS, 2019, p. 752).

Muitas foram as adaptações e reformulações feitas no projeto inicial do curso para atender as determinações da CAPES e assim conquistar o reconhecimento junto a essa instituição. Dentre as principais demandas exigidas pela CAPES, Campos (2019) destaca algumas registradas na Ata de 18 de junho de 1999.

[...] os avaliadores da CAPES registraram os seguintes pontos frágeis na proposta do Mestrado: [...] número pequeno de professores doutores; biblioteca com material insuficiente e com pouco espaço físico, áreas de concentração e linhas de pesquisa devem ser efetivadas de acordo com a produção científica dos professores permanentes. (CAMPOS, 2019, p. 753).

Impasses como esses são representativos de que os interesses internos de um campo, muitas vezes, podem ser anulados pelas forças e pressões externas políticas e econômicas. Bourdieu (2004c, p. 34) assinala isso, ao afirmar que “[...] a atividade científica implica um custo econômico, e o grau de autonomia de uma ciência depende, por sua vez, do grau de necessidade de recursos econômicos que ela exige para se concretizar”. A partir dessa afirmação, compreende-se que o grau de autonomia da instituição em relação às pressões e imposições externas era quase nula no início do processo de abertura do curso, apresentando elevada dependência em relação ao seu macrocosmo.

Considerando as indicações da CAPES, a coordenação passa a tomar medidas para agilizar o processo de reconhecimento do curso. Campos (2019) assinala que em novembro de 1999, acontece a abertura de concurso público “[...] para a contratação de professores com Graduação em Pedagogia ou Filosofia e Doutorado em Educação” (CAMPOS, 2019, p. 753). Entretanto, consta em documentos referentes ao ano de 2000, que as vagas não foram preenchidas. Além da questão do corpo docente, existia, no momento, a preocupação com a organização das linhas de pesquisa, pois, de acordo com o parecer de avaliação da CAPES, era necessário que as linhas fossem organizadas de forma mais homogênea.

A partir das reuniões realizadas pelo colegiado, ficou decidido no novo projeto, estruturado em 2000, que a área de concentração do curso seria “Formação de Profissionais da Educação” e seria composto por três linhas de pesquisa: política educacional; ensino e educação de professores; educação, história e memória. Contudo, na versão final do documento, o qual seria enviado para a CAPES em 2001, a coordenação atende as indicações dos avaliadores e reestrutura a área de concentração e as linhas de pesquisa, ficando definido que a área de concentração seria “Educação” e seria composta por duas linhas de pesquisa: Ensino e Educação de Professores” e “Política Educacional”. Além dessas duas linhas, o programa teria um projeto isolado – “Educação, História e Memória”. Conforme Campos (2019, p. 754),

Esse processo de redefinição de área de concentração e linhas de pesquisa foi longo, pois, no projeto de 1993, o curso estava organizado em duas áreas de concentração, a saber: Ensino Superior e Formação de Recursos Humanos para a Educação. A primeira área continha três linhas de pesquisa: Ensino de terceiro grau: problemas e perspectivas; Universidade, estado e sociedade; Universidade, educação e trabalho. Já a segunda área de concentração estava composta pelas seguintes linhas: Ensino e educação de professores e Política Educacional. Além dessas, constam na proposta mais duas linhas que pertenceriam às duas áreas de concentração: Administração da educação: política, planejamento e gestão; e História e historiografia da educação. Entretanto, a linha de administração da Educação não foi efetivada, ficando com seis no total. (CAMPOS, 2019, p. 754).

No processo de reorganização da área de concentração e das linhas de pesquisa, Campos (2019) indica que a diversidade de linhas é reflexo da diversidade de formação do corpo docente bem como cada membro compreendia a organização do curso. Em relação a isto, pode-se retomar as afirmações de Bourdieu (2004c), quando o autor indica que cada agente observa o campo a partir de uma determinada compreensão, “[...] a partir de um ponto de vista dentro do campo, que ele próprio não vê” (BOURDIEU, 2004c, p. 43).

Ao analisar o processo de organização das linhas, Campos (2019) aponta em seu estudo que as dificuldades referentes à conquista de uma organização mais unificada das linhas não estavam ligadas somente às mudanças constantes dos professores que compunham o núcleo permanente do corpo docente do programa. Além dessa limitação, havia uma propensão em estruturar as linhas “[...] a partir da trajetória de origem de cada docente, enfatizando as particularidades em detrimento das similaridades” (CAMPOS, 2019, p. 756). No que se refere a essa dificuldade de conquista de homogeneidade na proposta curricular do curso, as afirmações de Bourdieu (2004c) a respeito do campo ser um espaço de diferentes pontos de vista, cabe considerar que essa questão influi diretamente nos processos de tomada de decisão referentes à busca por autonomia.

[...] de fato, às objetivações parciais e interessadas dos agentes engajados no campo, opõe-se a objetivação do campo como um conjunto de pontos de vista (no duplo sentido de visões configuradas com base num ponto do campo e em posições dos campos a partir das quais essas visões interessadas se configuram) que implica tomar distância com relação a cada um dos pontos de vista particulares, de cada uma das tomadas de posição, comumente críticas (BOURDIEU, 2004, p. 45).

Até o ano de 2003, a partir da análise da ficha de avaliação do Programa (triênio 2001-2003), as proposições indicadas pelos avaliadores em relação às linhas de pesquisa e seus projetos ainda não haviam sido totalmente atendidas. Em 2004, ocorre mais um processo de reestruturação da proposta, em que se dá a adesão total às recomendações da CAPES. Com isso, o curso de Mestrado em Educação da UEPG foi reconhecido junto a essa agência. No entanto, o processo de consolidação do Mestrado permanecia. A partir daí, novas metas foram traçadas e, dentre elas, a criação do Doutorado (CAMPOS, 2019).

Com a estabilidade adquirida posteriormente, em relação ao corpo docente e a organização das linhas de pesquisa, o Programa recebeu nota 4 na avaliação trienal (2004-2006), mantendo-se com a mesma nota no triênio seguinte (2007-2009). A partir desses resultados, a coordenação do programa começa a se organizar para a formulação do projeto do curso de Doutorado que seria enviado a CAPES, após a aprovação por parte dos membros do colegiado. Em 2010, quando Jefferson Mainardes assume a coordenação do Programa, o projeto então é enviado a agência e tem parecer favorável (CAMPOS, 2019).

Como assinalado anteriormente, o processo de organização das linhas passou por várias mudanças¹⁰. A dificuldade em definir um projeto mais unificado no que concerne às temáticas das linhas perdurou durante todo o período de busca de reconhecimento pela CAPES. A configuração atual do programa, com as duas linhas Ensino-Aprendizagem e História e Política Educacionais, teve seu início em 2003, conforme afirmam Campos; Junior Skalinski e Cordova (2017).

Ao longo de 2003, houve reformulação do projeto do curso, mantendo-se a área de concentração em educação e alterando-se as linhas de pesquisa. Na nova organização, cuja implantação iniciaria em 2004, as linhas estabelecidas foram Ensino-Aprendizagem e História e Política Educacionais. Ocorreu uma reorganização das disciplinas, na tentativa de atender a uma formação geral das duas linhas e formação específica a cada uma das linhas. (CAMPOS; SKALINSKI JUNIOR; CORDOVA, 2017, p. 283).

Campos (2019) assinala que as linhas foram estruturadas a partir da formação dos professores que formavam o quadro de docentes titulares na época. Essa proposta de organização foi feita pelo professor Ademir Rosso e registrada em Ata. A proposição fica clara na seguinte passagem do artigo: “[...] o professor Ademir (Rosso) sugeriu que cada professor fizesse seu currículo nos moldes do CNPq (lattes) uma vez que ao final deste currículo, aparecem as linhas de pesquisas de cada professor” (CAMPOS, 2019, p. 753-754). Ademais, afirma que

A dispersão das linhas não estava associada apenas às mudanças no corpo docente. Existia uma tendência a organizar linhas a partir da trajetória de origem de cada docente, enfatizando as particularidades em detrimento das similaridades. Essa condição pode ser observada em vários momentos, entre os quais destacamos dois: em 1993, havia a proposição inicial de sete linhas, embora ao final tenham permanecido seis; em 2000, ao ser enviada a proposta para reconhecimento houve redução de linhas, mas, no lugar de História e Historiografia da Educação, propôs-se Educação, História e Memória que tinha relação com uma docente do curso, sendo inclusive objeto de registro dos avaliadores [...]. (CAMPOS, 2019, p. 756).

¹⁰ A historização da Linha “História e Política Educacional” foi uma indicação feita pelos professores da banca de qualificação. Entretanto, devido à pandemia (COVID-19) e ao protocolo emitido pelo Ministério da Saúde em relação às medidas de proteção contra o vírus, não foi possível realizar o levantamento de documentos pertinentes a esse processo, como por exemplo, as Atas e relatórios gerados pelos docentes do programa.

É possível perceber por meio desses trechos, as afirmações de Bourdieu (2017) a respeito de que o campo científico é definido pelas formas em que se dão as relações de força entre os agentes ou instituições. Assim, a proposição feita pelo professor Ademir Rosso, enquanto coordenador do programa, naquele momento (2002-2006), pode ser entendida como expressão de um poder semi-institucionalizado exercido a partir da posição de poder ocupada. A estratégia em separar as linhas de acordo com a formação individual de cada docente representou, nesse sentido, uma forma de cumplicidade entre os agentes, considerando o interesse de ambos. Entretanto, considerando a fraca autonomia do programa durante o processo de busca por legitimação na época, e a defasagem no número de professores titulares, resultou na impossibilidade de seguir com determinada organização, sobressaindo, assim, as determinações externas.

4.1.1 A ementa da Linha História e Políticas Educacionais (PPGE-UEPG)

A descrição da linha de pesquisa em questão tem como objetivo indicar, de modo geral, quais conjuntos temáticos são tomados como objeto de estudo no contexto do programa. A descrição da linha contempla os diversos interesses dos docentes pesquisadores, apontando para “[...] uma intencionalidade quanto às temáticas investigadas” (TONIETO, 2008, p. 150).

De acordo com Santos (2008, p. 125), as linhas de pesquisa “[...] representam temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si”. Assim, de acordo com a autora, as linhas são organizadas a partir de critérios de hierarquia condizentes à experiência dos docentes pesquisadores no espaço científico. Como pode-se observar a partir do apontamento de alguns acontecimentos que marcaram a constituição do programa da UEPG, a organização das linhas seguiu esse princípio, visto que considerou a formação dos docentes titulares da época.

A pesquisa de Santos (2008) analisou ementas de linhas de programas de pós-graduação em Educação da região nordeste do Brasil, o estudo considerou, especificamente, as linhas sobre políticas educacionais. A partir da análise, a autora definiu dois tipos de linhas, as homogenias e as heterogenias. Segundo Santos (2008), as linhas homogenias são aquelas que apresentam ementas cujo título indica que os estudos desenvolvidos em tal espaço voltam-se especificamente para a temática política educacional. Já no segundo tipo de linha, o título das linhas indica que os estudos são voltados para outras temáticas do campo da educação, não somente sobre política educacional. A respeito das linhas heterogêneas, Santos (2008) adverte

que esse tipo de configuração, que aparece nas ementas, é resultado da busca em “[...] dar conta de demandas temáticas que pesquisadores apresentam no desenvolvimento de suas pesquisas individuais [...]” (SANTOS, 2008, p. 128).

A partir dos apontamentos de Santos (2008), pode-se considerar que a linha História e Política Educacionais da UEPG caracteriza-se como tendo uma ementa heterogênea, pois como foi possível perceber na leitura sobre as decisões tomadas pelos professores do programa na época em que as linhas foram definidas, buscou-se considerar a trajetória de formação dos docentes, bem como seus interesses por determinados temas de pesquisa.

A pesquisa de Soares (2019, p. 89) analisou as linhas de pesquisa sobre políticas educacionais dos programas de pós-graduação no Brasil e evidenciou que apesar da interdisciplinaridade com outras áreas, as linhas apresentam “[...] características que podem ser interpretadas como constituintes de um campo acadêmico específico”. Em relação à linha de História e Política Educacionais da UEPG, Soares (2019) destaca que, apesar da linha apresentar relação com História da Educação, “[...] o aspecto estrito da Política Educacional permanece como característica. As explicações sobre cada campo de pesquisa são estanques nas descrições das LP [Linhas de pesquisa]” (SOARES, 2019, p. 84).

No *site* do programa encontra-se a seguinte descrição sobre a linha em questão:

História e Política Educacionais: Analisa a história e a política na práxis pedagógica, nos sistemas, nas instituições educacionais e na formação dos educadores e as políticas públicas nos processos de formulação, implementação e avaliação das ações educacionais. Essa Linha de Pesquisa promove o debate sobre as relações entre história, sociedade e educação e, pesquisas sobre as políticas educacionais. O primeiro aspecto investe esforços na discussão e solução de questões teóricas e metodológicas no âmbito da relação entre história, sociedade e educação, enfatizando o caráter histórico das práticas e das teorizações pedagógicas nas instituições escolares e compreendendo as complexas relações entre escola e contexto social. O segundo tem por objeto as políticas públicas e o desenvolvimento da escola pública fundamental, média e superior. Os projetos da Linha de Pesquisa investigam as relações entre educação e trabalho, entre educação cidadania e direitos humanos, e aprofundam as questões que objetivam conhecer as diversas perspectivas (filosóficas, históricos, econômico, sociais e culturais) que interagem nas políticas educacionais das diferentes sociedades. (UEPG, s.d., n.p.).

Nesse sentido, de acordo com Soares (2019), apesar da linha conter duas temáticas em sua organização, há uma limitação clara entre elas e entre os docentes que orientam os estudos dos objetos pertinentes a cada uma delas.

Outra análise feita por Santos (2008) e que pode ser observada na linha em questão diz respeito ao caráter não conjuntural da ementa e o estabelecimento da definição de política educacional enquanto política pública de educação e o foco nas instituições públicas. De acordo com Santos (2008), essas especificações são indicativos de “[...] uma base teórico-metodológica

que se baseia numa perspectiva crítica em termos de focalização daquela ação” (SANTOS, 2008, p. 132). Pode-se observar também, a partir da leitura da ementa, que a forma como a temática de estudo foi descrita não explicita de forma específica os objetos de pesquisa, apresentando-se, assim, a possibilidade de uma diversificação na escolha dos objetos.

A não definição de objetos específicos na ementa da linha pode ser compreendida a partir dos escritos de Bourdieu (2004), a respeito do campo científico, como forma de considerar a dinamicidade do mundo social. A partir das mudanças que ocorrem na conjuntura social e política em diferentes épocas, há a percepção de que novos temas, grupos de pesquisa e formas de pesquisar irão surgir e, assim, outras questões sociais se tornarão mais interessantes do que outras.

4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS REALIZADAS NA LINHA DE “HISTÓRIA E POLÍTICAS” (PPGE – UEPG)

Como já apontado no Capítulo 2 deste trabalho, o conhecimento a respeito da produção científica de um campo é essencial para o seu fortalecimento, ele possibilita a realização do exercício de reflexividade e vigilância epistemológica por parte dos pesquisadores. O interesse por apreender os caminhos adotados para a realização das pesquisas do campo acadêmico da Política Educacional no âmbito do PPGE-UEPG permite indicar, sem pretensão de julgamento, as lacunas e pontos positivos bem como vislumbrar novas alternativas de investigações a partir da reflexão sobre a prática da pesquisa sobre políticas educacionais. Segundo Santos e Azevedo (2009), o aumento da produção acadêmica referente aos programas de Pós-Graduação no Brasil, não é homogênea nas diferentes regiões do país; essa constatação indica a necessidade de estudos específicos decorrentes dos diversos contextos regionais.

Considerando que, de acordo com as autoras, os cursos de Mestrado e Doutorado constituem-se em espaços privilegiados da produção do conhecimento e que os estudos sobre política educacional têm ocupado um lugar importante no âmbito da Pós-graduação em Educação no país, objetivou-se analisar as temáticas e objetos subjacentes as pesquisas em políticas educacionais na produção do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), considerando os pressupostos teórico-epistemológicos sobre a produção do conhecimento científico na perspectiva da teoria de Bourdieu.

4.2.1 Características metodológicas das produções

O objetivo do presente estudo foi realizar o mapeamento das principais características das teses e dissertações da linha, considerando seus aspectos epistemológicos (teóricos e metodológicos). Após a análise das produções, houve o processo de estudo sobre quais elementos das pesquisas necessitariam ser considerados para responder à questão inicial desta dissertação. Foi um longo processo de análise, pois na medida que o estudo foi sendo desenvolvido, novas demandas foram aparecendo. Percebeu-se que seria necessária a análise de mais elementos textuais que em um primeiro momento não haviam sido considerados. Depois desse processo, os dados e informações gerais das produções foram organizados em uma planilha, apresentada no Anexo A, para que então estas pudessem ser organizadas em quadros menores para melhor visualização e comparação.

No Quadro 15 estão dispostos o número e classificação das pesquisas por ano. A primeira tese que tratou de tema referente à política educacional foi defendida em 2014.

Quadro 15 – Número e tipo de pesquisa separadas por ano

| Ano | Nº de dissertações | Nº de teses |
|------|--------------------|------------------|
| 1996 | 2 | 0 |
| 1997 | 2 | 0 |
| 1998 | 3 | 0 |
| 1999 | 2 | 0 |
| 2000 | 1 | 0 |
| 2001 | 3 | 0 |
| 2002 | 9 | 0 |
| 2003 | 2 | 0 |
| 2004 | 2 | 0 |
| 2005 | 2 | 0 |
| 2006 | 2 | 0 |
| 2007 | 3 | 0 |
| 2008 | 8 | 0 |
| 2009 | 3 | 0 |
| 2010 | 3 | 0 |
| 2011 | 4 | 0 |
| 2012 | 5 | 0 |
| 2013 | 4 | 0 |
| 2014 | 3 | 1 |
| 2015 | 3 | 1 |
| 2016 | 4 | 3 |
| 2017 | 2 | 2 |
| 2018 | 4 | 3 |
| 2019 | 0* | 1 |
| | Total: 82 | Total: 11 |
| | Total: 93 | |

Fonte: A autora.

O número pequeno de teses explica-se pelo fato de que o curso de Doutorado, no programa, teve início no ano de 2011, sendo que as primeiras defesas ocorreram no ano de 2014. Após o levantamento das pesquisas, realizou-se a organização e divisão por temáticas dos trabalhos.

O Quadro 16 apresenta o número de pesquisas por ano e organizadas em temáticas e tipos de trabalho. É possível observar que as temáticas “Políticas de Formação e Carreira Docente”, “Programa”, “Etapas e Modalidades” e “Gestão” são temáticas que perpassam quase todos os anos. Outro aspecto importante a ser evidenciado, é que o ano em que a linha produziu mais dissertações foi o ano de 2002, período em que o programa estava reforçando as estratégias para sua consolidação, sendo que o aumento das orientações e produções fazia parte desse processo.

Quadro 16 – Organização das pesquisas por temáticas, tipo de trabalho e ano

(continua)

| Ano | Temáticas | Nº de dissertações | Nº de teses | Ambas |
|------|--|--------------------|-------------|-------|
| 1996 | Ensino Superior; Políticas de Formação e Carreira Docente; Ações Afirmativas | 3 | 0 | 0 |
| 1997 | Políticas Curriculares; Políticas de formação e Carreira Docente | 2 | 0 | 0 |
| 1998 | Políticas de Formação e Carreira Docente; Projeto; Programa | 3 | 0 | 0 |
| 1999 | Programa; Gestão | 2 | 0 | 0 |
| 2000 | Ensino Superior | 1 | 0 | 0 |
| 2001 | Avaliação; Crise e Reforma do Estado; Etapas e Modalidades | 3 | 0 | 0 |
| 2002 | Gestão (3); Programa; Políticas de Inclusão; Avaliação (2); Ensino Superior; Crise e Reforma do Estado | 9 | 0 | 0 |
| 2003 | Políticas de Formação e Carreira Docente; Gestão; Pesquisa sobre o Campo da Política Educacional | 4 | 0 | 0 |
| 2004 | Políticas de Formação e Carreira Docente; Gestão; Ética na Educação; Etapas e Modalidades | 4 | 0 | 0 |
| 2005 | Políticas de Ciclos; Programa; Gestão | 3 | 0 | 0 |
| 2006 | Etapas e Modalidade; Programa | 2 | 0 | 0 |
| 2007 | Ações Afirmativas; Políticas de Formação e Carreira Docente; Projeto | 3 | 0 | 0 |
| 2008 | Etapas e Modalidades (2); Gestão; Ações afirmativas (3); Políticas de Formação e Carreira Docente; Educação Permanente | 8 | 0 | 0 |
| 2009 | Etapas e Modalidades, Ensino Superior, Programa | 3 | 0 | 0 |
| 2010 | Etapas e Modalidades; Educação Permanente; Ações Afirmativas | 3 | 0 | 0 |
| 2011 | Etapas e Modalidades; Programa; Políticas Curriculares; Políticas de Ciclos | 4 | 0 | 0 |

Quadro 16 – Organização das pesquisas por temáticas, tipo de trabalho e ano

| (conclusão) | | | | |
|-------------|--|--------------------|---|------------------|
| Ano | Temáticas | Nº de dissertações | Nº de teses | Ambas |
| 2012 | Etapas e Modalidades; Política de Cotas; Direito à Educação e Demandas Educacionais; Programa (2) | 5 | 0 | 0 |
| 2013 | Educação do Campo; Políticas Curriculares; Política de Ciclos; Educação Permanente | 4 | 0 | 0 |
| 2014 | Ensino Superior (2); Programa; Políticas curriculares | 4 | 1 (Ensino Superior) | 4 |
| 2015 | Planejamento; Políticas de Formação e Carreira Docente; Programa; Ações Afirmativas | 4 | 1 (Ações afirmativas) | 4 |
| 2016 | Gestão; Programa (3); Políticas de Formação e Carreira Docente; Educação Permanente; Pesquisa sobre o Campo da Política Educacional | 7 | 1 (Programa); 1 (Educação Permanente); 1 (Pesquisa sobre o Campo da Política Educacional) | 7 |
| 2017 | Programa (3); Direito à Educação e Demandas Educacionais | 4 | 2 (Programa) | 4 |
| 2018 | Pesquisa sobre o Campo da Política Educacional; Avaliação; Programa; Políticas de Inclusão; Educação Permanente; Direito à Educação e Demandas Educacionais; Ações Afirmativas | 7 | 1 (Programa); 1 (Políticas de Inclusão); 1 (Ações Afirmativas) | 7 |
| 2019 | Políticas de Formação e Carreira Docente | 0* | 1 | * |
| | | Total: 82 | Total: 11 | Total: 93 |

Fonte: A autora.

A classificação feita nos Quadros 16, 17 e 18 foi realizada a partir do objeto principal de estudo indicado nas pesquisas. O item descrito como “temas correlatos”, no Quadro 17 a seguir, representa o esforço de tentar explicitar os recortes que dão singularidade aos estudos agrupados nas categorias globais. Torna-se importante frisar que toda tentativa de enquadramento apresenta certos limites, portanto, a categorização das pesquisas, assim como os temas correlatos aqui estabelecidos representam uma tentativa de síntese possível para a organização dos dados. Para a formação das temáticas, considerou-se o que os autores declararam como sendo foco ou tema em suas pesquisas e a proximidade ou interface do conteúdo com algumas categorias apresentadas em estudos de/sobre políticas educacionais.

Quadro 17 – Temáticas e temas correlatos apresentados nas teses e dissertações

| (continua) | | | | | |
|-------------------|---|--------------------|--|-------------|-------|
| Temáticas | Temas correlatos | Nº de dissertações | | Nº de teses | Ambas |
| Ações Afirmativas | Educação Penitenciária e Carcerária; Terceiro Setor; Políticas Municipais de Proteção e Saúde; Desempenho Escolar; Violência; Educação Não Formal | 6 | | 2 | 8 |

Quadro 17 - Temáticas e temas correlatos apresentados nas teses e dissertações

| (continuação) | | | | |
|--|--|---------------------------|--------------------|--------------|
| Temáticas | Temas correlatos | Nº de dissertações | Nº de teses | Ambas |
| Avaliação | Avaliação Institucional (Aprendizagem; Gestão da Escola); Avaliação de Sistema (ENEM; Gestão de Sistema) | 4 | 0 | 4 |
| Crise e Reforma do Estado | Influência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais; Terceiro Setor e Globalização | 2 | 0 | 2 |
| Educação do Campo | - | 1 | 0 | 1 |
| Educação Permanente | Políticas Públicas de Educação para Idosos; Políticas para Idosos no Ensino Superior; Educação Permanente | 4 | 1 | 5 |
| Ensino Superior | Extensão Universitária; Políticas de Expansão; Curso de Pedagogia (implementação e reformulações); Implementação de Institutos Federais; Gestão; Avaliação Institucional no Ensino Superior | 5 | 1 | 6 |
| Etapas e Modalidades | Parceria entre Municípios e Instituições do Terceiro Setor; Federalismo; Alfabetização; Educação e Trabalho; Relação entre Oferta e Demanda; Práticas Pedagógicas | 9 | 0 | 9 |
| Ética e Educação | Contexto social, político e econômico | 1 | 0 | 1 |
| Gestão | Gestão da Escola (Colegiados Escolares, Família, Conselho de Escola, Projeto Político e Pedagógico, Prática de Gestores); Gestão de Sistema; Autonomia; Descentralização: Conselho Municipal; Gestão Democrática (1) | 9 | 0 | 9 |
| Pesquisa sobre o Campo da Política Educacional | Aspectos Teóricos e Epistemológicos de Pesquisas sobre Política Educacional; Historização da Constituição do Campo da Política Educacional no Brasil | 2 | 1 | 3 |
| Planejamento | Plano Nacional de Educação; Federalismo; Qualidade da Educação | 1 | 0 | 1 |
| Políticas de Ciclo | Organização do Trabalho Pedagógico; Reformas Educacionais; | 3 | 0 | 3 |
| Política de cotas | Ampliação do Acesso ao Ensino Superior; Avaliação de Efetividade das Políticas Educacionais | 1 | 0 | 1 |
| Políticas Curriculares | Formação Profissional; Reorientação Curricular; Agenda Pós-moderna; Currículo dos Cursos de Pedagogia | 4 | 0 | 4 |
| Políticas de formação e carreira docente | Formação Continuada; Formação do Pedagogo; Ensino à Distância; Progressão, Valorização da Carreira; Oferta e Demanda; Currículo dos Cursos de Licenciaturas | 9 | 1 | 10 |
| Políticas de inclusão | Direito à Educação | 1 | 1 | 2 |
| Programa | Formulação e Implementação de Programas; Avaliação Institucional; Demandas Educacionais; Educação Profissional; Formação Continuada de Professores; Agenda Política; Federalismo | 15 | 4 | 19 |

Quadro 17 – Temáticas e temas correlatos apresentados nas teses e dissertações

(conclusão)

| Temáticas | Temas correlatos | Nº de dissertações | Nº de teses | Ambas |
|--|---|--------------------|------------------|------------------|
| Direito à Educação e Demandas Educacionais | Municipalização; Gestão de sistema; Trabalho infantil | 3 | 0 | 3 |
| Projeto | Gestão Democrática; Prática Docente | 2 | 0 | 2 |
| | | Total: 82 | Total: 11 | Total: 93 |

Fonte: A autora.

O Quadro 18 especifica os objetos de pesquisa referentes a cada temática. Todos os objetos foram retirados na íntegra das teses e dissertações.

Quadro 18 – Número de objetos em cada temática

(continua)

| Temática | Objetos | Número total de objetos | Número total de pesquisas |
|--|--|-------------------------|--|
| Ações Afirmativas | Políticas Públicas de Prevenção à Drogadição; Educação Carcerária na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa (2); Fundação Proamor; A Prática Social da Pastoral da Criança (PCç); Práticas Educacionais do Centro de Socieducção de Ponta Grossa; Políticas Públicas Educacionais na Penitenciária Estadual de Maringá - Paraná (1999-2010); Educação nas Penitenciárias do Paraná | 8 | Dissertações: 6 Teses: 2 Total: 8 |
| Avaliação | Avaliação Institucional no Ensino Superior (2); Enem e as Novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (1); Autoavaliação Institucional da Escola (1) | 3 | Dissertações: 4 Teses: 0 Total: 4 |
| Crise e Reforma do Estado | Relação entre Educação e Trabalho (1); ONGs Atuantes no Campo Educacional (APEART/ Londrina - PR) (1) | 2 | Dissertações: 2 Teses: 0 Total: 2 |
| Direito à Educação e Demandas Educacionais | Estatuto da Criança e do Adolescente (1); Planos Municipais de Educação do Estado do Paraná (1); As Relações entre o Processo de Escolarização e o Trabalho Infantil na Fumicultura em Prudentópolis/PR.(1) | 3 | Dissertações: 3 Teses: 0 Total: 3 |
| Educação do Campo | Escola do Campo (Ponta Grossa) (1) | 1 | Dissertações: 1 Teses: 0 Total: 1 |
| Educação Permanente | Políticas Públicas Educacionais para o Idoso (4); As Relações entre as Políticas Educacionais para o EJA e a Educação Permanente (1) | 2 | Dissertações: 4 Teses: 1 Total: 5 |
| Ensino Superior | Extensão Universitária (2); Expansão do Ensino Superior no Sudoeste do Estado do Paraná (1); Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (1); Processo de Implementação dos Institutos Federal Catarinense - Campus Rio do Sul (1); Avaliação Institucional (1) | 6 | Dissertações: 5 Teses: 1 Total: 6 |

Quadro 18 - Número de objetos em cada temática

(continuação)

| Temática | Objetos | Número total de objetos | Número total de pesquisas |
|--|---|-------------------------|--|
| Etapas e modalidades | A Parceria Estabelecida entre a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e o Instituto Integrar para a Construção de um Curso Formativo Destinado a Jovens e Adultos (1); Políticas Públicas para EJA (1); Práticas de Leitura no Ensino | | Dissertações: 9 Teses: 0 Total: 9 |
| Etapas e modalidades | Fundamental (1); O Ensino Fundamental de Nove Anos (2); A Política de Implantação da Língua Espanhola na Matriz Curricular da Educação Básica da Rede Pública, no Ensino Médio (1); Educação Básica de Jovens e Adultos (2) | 8 | Dissertações: 9 Teses: 0 Total: 9 |
| Ética e Educação | Reflexão ética na educação (1) | 1 | Dissertações: 1 Teses: 0 Total: 1 |
| Gestão | Projeto Político-Pedagógico (1); Cultura da Qualidade no Processo de Gestão Escolar (2); Ações Desenvolvidas pela Escola Pública junto às Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Familiar (1); Gestão Democrática (2); Conselho Municipal de Ponta Grossa (1); Grêmios Estudantis (1) | 8 | Dissertações: 9 Teses: 0 Total: 9 |
| Pesquisa sobre o Campo da Política Educacional | A Constituição do Campo da Política Educacional (1); Pesquisas do Campo da Política Educacional que Utilizaram como Referencial Teórico o Materialismo Histórico e Dialético (1) | 3 | Dissertações: 2 Teses: 1 Total: 3 |
| Planejamento | Plano Nacional de Educação (1) | 1 | Dissertações: 1 Teses: 0 Total: 1 |
| Políticas de Ciclos | O Processo de Implantação da Proposta dos Ciclos de Aprendizagem (2); A Organização da Escolaridade em Ciclos de Aprendizagem (1) | 2 | Dissertações: 3 Teses: 0 Total: 3 |
| Políticas de Cota | Política de Cotas para Estudantes Negros de Escolas Públicas e para Estudantes de Escolas Públicas (1) | 1 | Dissertações: 1 Teses: 0 Total: 1 |
| Políticas Curriculares | As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná (1); Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional do Estado do Paraná (1); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (1); Currículo do Curso de Pedagogia (1) | 4 | Dissertações: 4 Teses: 0 Total: 4 |
| Políticas de Formação e Carreira Docente | Formação Continuada de Professores do Ensino Básico (2); Políticas para a Formação do Pedagogo (1); Educação a Distância Projeto Curso de Formação de Formadores em Educação a Distância da UNIREDE (1); A Formação Continuada de Professores de Geografia no Sudoeste Paranaense (1); Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos (1); Plano de Carreira de Professores (1); Oferta e Demanda de Pedagogos no Paraná (2009-2013) (1); A Formação de Professores na Modalidade a Distância (1); Formação de Professores para o Ensino de Educação Física (1) | 10 | Dissertações: 9 Teses: 1 Total: 10 |
| Políticas de Inclusão | Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas (1) | 2 | Dissertações: 1 Teses: 1 Total: 2 |
| Programa | Programa TV Escola (2); Programa Nacional Bolsa Escola (1); Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB (1); Programa Pró-Letramento (1); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (1); Educação Profissional de Jovens e Adultos (PROEJA) (1); Programa PDE Escola (1); Programa Pró-Letramento e Programa Pacto | 17 | Dissertações: 15 Teses: 4 Total: 19 |

Quadro 18 - Número de objetos em cada temática

| (conclusão) | | | |
|-------------|--|-------------------------|--|
| Temática | Objetos | Número total de objetos | Número total de pesquisas |
| Programa | Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) (1); Programa de formação continuada de professores do estado do Paraná na modalidade de semanas pedagógicas 2007-2014 (1); Programa mais Educação (1); Programa Navegapará (1); Programa Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (3); Avaliação do Programa Institucional de iniciação à docência (PIBID) (1); Programa Liceus de Ofícios (1) | | Dissertações: 15 Teses: 4 Total: 19 |
| Projeto | Projeto "Construindo a Escola Cidadã" (1); Projeto "Literatura em Minha Casa"(1) | 2 | Dissertações: 2 Teses: 0 Total: 2 |
| | | Total: 84 | Total: 93 |

Fonte: A autora.

A partir do número de temas correlatos e do número de objetos em cada temática, indicados nos Quadros 17 e 18, é possível observar a existência de uma multiplicidade de objetos que são estudados pelos pesquisadores da linha. Esse dado, em certa medida, pode ser explicado pela própria abrangência indicada na ementa da linha, em relação aos estudos sobre políticas educacionais, como já mencionado anteriormente. Ademais, vê-se que, de modo geral, as pesquisas dos pós-graduandos do programa, seguem as temáticas de pesquisa dos orientadores, havendo grande variação de objetos, que, por um lado, também representa a autonomia que os orientandos possuem de atender seus interesses por determinado objeto.

Outro dado que merece destaque no Quadro 17, refere-se ao número de pesquisas concentradas na temática "Programa". O maior número de trabalhos, tanto de dissertações quanto de teses, concentra-se nesta categoria, que, ao todo, concentrou 19 pesquisas (20,4%). A revisão de literatura realizada nesta dissertação indicou que esse dado aparece como resultado em outros estudos de metapesquisa, que tiveram como foco de análise produções sobre políticas educacionais, a partir de outros recortes espaciais e temporais.

Dentre os programas que foram foco destes estudos, destaca-se o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com 4 pesquisas. Os demais programas analisados foram: Programa TV Escola; Programa Nacional Bolsa Família; Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA); Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Paraná; Programa Mais Educação; Programa Navegapará; Programa Institucional de

Iniciação à Docência (PIBID). Assim como evidenciado na pesquisa de Mendes, Perrella e Cruz (2019), a maioria dos programas analisados são voltados à educação básica.

Em segundo lugar, aparece a temática “Políticas de Formação e Carreira Docente”, com 10 (10,7%) trabalhos no total. Desse total, 8 pesquisas voltaram-se especificamente para a formação de professores. As outras três trataram de temas como a relação entre oferta e demanda de pedagogos na região de Ponta Grossa-PR e análise do plano de carreira dos professores do estado do Paraná. Esses números indicam que, apesar do número significativo de trabalhos concentrados nessa categoria, há um interesse no aprofundamento de estudos voltados especificamente para a formação de professores, seja ela inicial ou continuada. A pesquisa de Bello, Jocomini e Minhoto (2016) e a pesquisa de Tonieto (2008) mostram a mesma tendência. Outra questão a se considerar é que apenas uma pesquisa tratou de aspectos voltados à valorização docente, como a análise dos planos de carreira em municípios localizados no Paraná, indicando que há uma grande lacuna sobre esse assunto no programa.

As temáticas “Etapas e Modalidades” e “Gestão” também angariaram um número significativo de pesquisas, sendo as que apresentaram a mesma quantidade de pesquisas, sendo 9 o total de trabalhos apresentado em cada temática (9,6%). Na primeira categoria citada, encontram-se trabalhos que se debruçaram na análise de políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), aspectos organizacionais do Ensino Fundamental e Médio. Das 9 pesquisas, 4 tratam sobre Educação de Jovens e Adultos, sendo, portanto, uma etapa bastante pesquisada no programa. Assim como no trabalho de Souza e Kerbauy (2016), evidencia-se que alinha não produziu nenhuma pesquisa em relação às políticas educacionais voltadas especificamente para a Educação Infantil e para o Ensino Médio. Em relação a este dado, considera-se as observações feitas por Souza e Kerbauy (2016) sobre o baixo número de estudos voltados para essas duas etapas da educação básica.

[...] a universalização tardia do Ensino Fundamental no Brasil consiste na principal razão para que o nível médio tivesse menos centralidade na agenda das políticas públicas educacionais, praticamente só no final da década de 1990, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/1996, com a definição do ensino médio como etapa da educação básica, que esse quadro começou, ainda que timidamente, ser alterado. O mesmo ocorreu com a Educação Infantil. (SOUZA; KERBAUY, 2016, p. 151).

Além disso, evidencia-se que ambas as etapas só foram asseguradas como obrigatórias e gratuitas, a partir da Emenda Constitucional n. 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade.

Na temática “Gestão”, percebe-se a centralidade de estudos voltados à organização da escola, focalizando nos processos e práticas de democratização de instituições específicas.

Questão importante a ser considerada, é que ao analisar as justificativas das escolhas pelos temas destas pesquisas, que está exposta adiante, percebe-se que 6 trabalhos justificam a escolha do tema a partir de suas trajetórias profissionais em instituições públicas de educação. Além disso, indicam que há um interesse em resolver determinados conflitos internos a partir da elaboração da pesquisa. Esse fato é interessante, sobretudo, porque explica, em certa medida, a aleatoriedade em relação aos objetos de estudo na categoria. A temática “Gestão” também aparece em outras pesquisas explicitadas na revisão de literatura desta pesquisa, como um dos temas mais pesquisados. A exemplo disso, têm-se os trabalhos de Wittman e Gracindo (2001); Bello, Jacomini e Minhoto (2014); Souza e Kerbauy (2016); Souza (2015, 2019, 2014) e Arosa (2015).

Outro dado importante é o fato de que todas as pesquisas dessa temática analisam a implementação de políticas em nível municipal, sendo que apenas uma faz uma análise considerando o nível municipal e estadual. Esse dado também aparece na pesquisa de Silva, Scaff e Jacomini (2016). Segundo as autoras, “[...] as pesquisas em políticas educacionais, concentram-se em análise ou avaliação de propostas estaduais ou municipais direcionadas a redes específicas de ensino” (SILVA; SCAFF; JACOMINI, 2016, p. 262-263).

Dentre os conceitos explorados nestes estudos, destacam-se democratização, participação e qualidade da educação. O destaque desses conceitos revela que as pesquisas da linha buscaram acompanhar as discussões que estavam ocorrendo a partir da criação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010, na medida em que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), dentre os objetivos expressos no plano estavam “[...] a) a elevação global do nível de escolaridade da população; [...] d) a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 183).

Na temática “Ações Afirmativas”, que abarcou 8 investigações (8,6%), estão as pesquisas sobre políticas públicas de prevenção à drogadição, o trabalho e organização de instituições filantrópicas e de centros de socioeducação em relação ao atendimento de grupos de crianças e jovens em situações de risco ou de vulnerabilidade. Destaca-se nesta categoria os estudos sobre os processos organizativos da educação em penitenciárias, representando 4 trabalhos. Diferente das pesquisas de outras temáticas, a temática “Ações Afirmativas” apresentou uma grande variação de professores orientadores e de perspectivas teóricas. A partir desses dados, pode-se dizer que os estudos desta temática ainda não estão satisfatoriamente consolidados como os estudos das demais temáticas, apesar do número de pesquisas apresentado.

Representando 6,4% das pesquisas, sendo ao todo 6 estudos, a temática “Ensino Superior” apresentou trabalhos sobre expansão do ensino superior, questões relativas ao curso de licenciatura em pedagogia, processo de implementação de institutos federais e avaliação institucional no ensino superior. As pesquisas sobre ensino superior poderiam ser incluídas na temática “Etapas e Modalidades”, porém, dado a relevância do tema, optou-se em separá-las. Das cinco pesquisas, apenas uma é a nível de doutorado. De acordo com a revisão de literatura, o tema Ensino Superior vem mostrando abordagem crescente, mas ainda se considera diminuto o número de trabalhos, considerando sua relevância social, histórica e política no âmbito educacional brasileiro.

Outro dado importante a ser destacado é o número de pesquisas presentes na temática “Educação Permanente” (5), correspondendo a 5,3% do total das produções. Apesar de não estar entre as temáticas mais pesquisadas, pode-se se dizer que a linha apresenta um número importante de pesquisas sobre o tema, visto que, nas demais metapesquisas apresentadas na revisão de literatura, a Educação Permanente praticamente não aparece. Dentre as 5 pesquisas, uma delas é de doutorado, o que, de certa forma, mostra que a temática vem ganhando cada vez mais espaço. Outra questão interessante é que quatro das cinco pesquisas dedicaram-se exclusivamente sobre políticas públicas educacionais para idosos, mostrando que os estudos dessa temática apresentam heterogeneidade, característica importante para a consolidação da temática na linha.

A temática “Políticas Curriculares” totalizou 4 pesquisas ao todo, sendo 4,3% da produção. Nessa temática não há nenhuma tese produzida e três dos trabalhos são analisados no âmbito municipal, exceto uma que faz uma análise curricular a nível nacional. Na pesquisa de Souza (2014), o autor também apresenta uma classificação dos resumos analisados, utilizando a temática “políticas curriculares” e, assim, como evidenciado na linha em questão, tal temática também apresentou um número diminuto de pesquisas. De modo geral, foi possível perceber que as pesquisas dessa temática buscaram acompanhar as mudanças ocorridas ao longo dos anos nas diretrizes que norteiam o sistema educacional no país.

A partir dos objetivos indicados nos trabalhos, evidenciou-se que os pesquisadores buscaram analisar as diretrizes curriculares, dando ênfase a determinada modalidade de ensino e etapa. Três das quatro pesquisas realizaram estudo de campo em escolas estaduais, não houve nenhuma pesquisa que se debruçou especificamente sobre as diretrizes voltadas para os anos iniciais da educação básica. Outra questão importante a ser destacada é que de modo geral, as pesquisas dessa temática não deram destaque às questões mais abrangentes que envolveram as

reformas curriculares no decorrer dos anos, como, por exemplo, o papel dos organismos multilaterais na formulação das diretrizes curriculares.

Outra temática que apresentou 4 pesquisas ao todo (4,3%) foi a temática “Avaliação”. As primeiras pesquisas são referentes à avaliação no Ensino Superior, entretanto, esses estudos não realizaram análises sobre o sistema de avaliação de modo a trazer discussões sobre as implicações desse sistema na educação brasileira, de forma a considerar os motivos de sua criação e as relações complexas que envolveram a sua criação. Os estudos voltaram-se a questões práticas da avaliação no Ensino Superior, indicando práticas de realizar a autoavaliação dentro desses espaços. Em outro estudo, o qual analisou a autoavaliação institucional na rede municipal de ensino, o foco recaiu sobre as concepções e práticas dos gestores e professores em relação a essa prática. A pesquisa que se debruçou sobre o Exame Nacional do Ensino Médio teve como foco principal analisar a opinião dos acadêmicos do curso de Matemática da UEPG, indicando as limitações do Enem no que diz respeito ao caráter conteudista que o exame imprime no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se dizer que há uma certa lacuna nos estudos sobre a avaliação na linha, pois aspectos e questões importantes concernentes à gênese dos sistemas de avaliação e seu caráter de controle e regulação e à complexidade que envolvem as avaliações nacionais, de forma mais abrangente, estão em segundo plano.

As demais temáticas apresentaram números pouco expressivos. As temáticas “Pesquisa sobre o Campo da Política Educacional”, “Políticas de Ciclo” e “Direito à Educação e Demandas Educacionais” apresentaram o mesmo número de produções, sendo 3 no total (3,2%). Como pode-se perceber, os estudos voltados para a análise da estrutura e produção do campo da política educacional ainda são escassos. Em todas as pesquisas analisadas na revisão de literatura deste trabalho, os estudos teórico-epistemológicos sobre as produções do campo expressam baixos índices de produção sobre o tema. Dentre as três pesquisas, uma é a nível de doutorado, o que mostra que há uma busca de crescimento e fortalecimento vertical sobre as questões pertinentes ao campo. A temática “Política de Ciclos” poderia ter sido incluída na temática “Gestão”, mas optou-se em separá-la por ser uma política bastante relevante a nível nacional. Apesar do grande impacto causado por esta política, no que diz respeito aos valores dominantes, foram poucos os estudos que contemplaram tal questão.

A temática “Direito à Educação e Demandas Educacionais” é composta por análises feitas sobre planos municipais (PMEs) e como estes tratam da questão do direito à educação infantil, bem como sua concretização na prática, análise do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e sua relação com as práticas desenvolvidas em escolas estaduais. Por fim,

uma das pesquisas tratou de questões relativas ao trabalho infantil, a partir da análise de textos legais e de estudo de campo, realizando um estudo da legislação educacional e dos processos de judicialização do direito à educação, além de considerar a questão da exploração e da complexidade do trabalho na atual organização social e econômica. Apesar da grande importância da temática e seus objetos, não há produções a nível de doutorado.

As temáticas “Crise e Reforma do Estado”, “Políticas de Inclusão” e “Projeto” obtiveram, cada uma, 2 trabalhos ao todo, sendo 2,1% do total da produção. Já as temáticas “Educação do Campo”, “Planejamento”, “Ética na Educação” e “Políticas de Cota” apresentaram apenas 1 estudo cada, totalizando 1,07% do total de pesquisas da linha. Pode-se verificar nesse grupo, com número diminuto de pesquisas, que assuntos importantes e de grande repercussão midiática não foram foco dos pesquisadores¹¹.

Na temática “Crise e Reforma do Estado” encontram-se pesquisas cujo foco recaiu em questões mais amplas a respeito do papel do Estado frente às demandas educacionais e sociais, considerando o modo de organização capitalista e todo seu aparato de reprodução. São estudos teóricos e que tiveram como temas centrais a globalização e o processo de democratização. A temática “Políticas de Inclusão”, assim como nos estudos apontados na revisão de literatura desta pesquisa, é escassa. Ponto positivo, todavia, é que a temática conta com um trabalho a nível de doutorado no ano de 2018, que pode ser compreendido como um avanço no aprofundamento da temática. A dissertação que compõe a temática realizou um estudo a nível nacional, considerando aspectos históricos e legais que constituíram as políticas educacionais inclusivas. A partir dessa análise mais abrangente, a autora da pesquisa realizou um estudo local em escolas municipais. A tese sobre a temática realizou um estudo a nível estadual, focalizando nas políticas de garantia da educação para as crianças e jovens do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

A temática “Projeto”, na linha em questão, diferente de algumas das pesquisas apresentadas na revisão de literatura, apresentou um número extremamente baixo de estudos. O primeiro estudo é de 1998, o qual abordou o projeto “Construindo a Escola Cidadã”. A partir de uma análise histórica, a pesquisa buscou analisar as possibilidades de execução do projeto via construção dos projetos político-pedagógicos em escolas estaduais. A segunda pesquisa data de 2007 e aborda o projeto “Leitura em minha Casa” e sua realização em escolas municipais. O pouco interesse pelos pesquisadores da linha em estudar projetos em relação ao expressivo

¹¹ Importante destacar que não se trata de afirmar que essas temáticas não tem sido foco de pesquisadores no campo mais amplo da Educação no Brasil. O objetivo ao destacar esse dado é de mostrar que, na linha em questão, especificamente, os trabalhos sobre esses objetos ainda são pouco explorados.

número de estudos sobre programas indica uma certa propensão da linha a não analisar os desdobramentos das políticas educacionais e os delineamentos das ações contidas em documentos maiores, como os planos. Esse fato pode ser notado ao observar-se a temática “Planejamento”, com apenas uma pesquisa, a qual tratou sobre o Plano Nacional de Educação. Pode-se considerar que devido à notável importância desse objeto no que concerne ao funcionamento da educação no país, o interesse em pesquisá-lo, além de escasso, é tardio, sendo que a pesquisa data do ano de 2015.

Por fim, destaca-se a grande lacuna existente no que se refere a estudos sobre política de cotas e políticas de inclusão de modo geral. O número pouco expressivo em relação a tais políticas aparece em todas as metapesquisas analisadas na revisão de literatura, e, em alguns casos, a temática nem chega a ser contemplada. Outra questão importante a ser considerada é que nenhuma pesquisa tratou da temática financiamento. Também foram poucos os estudos que trataram da influência dos organismos internacionais no processo de formulação das políticas e da etapa da Educação Infantil. Pode-se também indicar que não há a existência de estudos comparados na produção da linha.

De modo geral, pode se afirmar que a produção da linha apresenta grande fragmentação em relação aos objetos analisados, sendo que há uma predominância da escolha por ações e políticas educacionais específicas. Além disso, não foi possível perceber uma linha contínua de aprofundamento nos estudos destes. A única exceção foram os estudos sobre Educação Permanente, os quais apresentaram certa homogeneidade. Esse fator é perceptível inclusive na observação das datas de publicação das pesquisas, pois nos casos em que o mesmo objeto foi abordado mais de uma vez, os períodos são muito esparsos e as análises não apresentam uma continuidade que objetiva o seu aprofundamento, já que retomam o objeto de maneira redundante. Tal dado leva à ideia de que talvez os pesquisadores da linha não estejam levando em consideração a produção dos pesquisadores da própria linha, no momento de construir seus objetos de pesquisa. Apesar disso, assim como Mendes, Perrella e Cruz (2019, p. 10), acredita-se também que a grande variedade de ações escolhidas pelos pesquisadores, como objeto de análise, é a expressão “da pulverização de políticas das três esferas governamentais”. De acordo com as autoras, a descontinuidade das políticas educacionais é uma característica forte no Brasil e isso reflete nas produções acadêmicas.

A abrangência e dispersão dos objetos de pesquisa não é característica unicamente da linha em questão, pelo contrário, ela se faz presente na produção do campo da política educacional de maneira geral, como foi possível constatar na revisão de literatura. Essa característica, como assinala Stremel (2016), é reflexo do processo de constituição do campo

que se encontra em permanente expansão e construção. Além disso, considera-se, no caso do Brasil, as inúmeras reformas concebidas e efetivadas, marcadas por descontinuidades, além da fragmentação das políticas educacionais em seus diferentes níveis. Todavia, ressalta-se que, como indicado por Azevedo e Aguiar (2001), é importante buscar formas e estratégias que levem os estudos ao aprofundamento de determinados temas, de modo que se fortaleça a produção do campo a partir da apreensão de elementos mais complexos que envolvem os objetos.

No Quadro 19, pode-se observar a abrangência das pesquisas. Apesar de grande parte das políticas analisadas pelos pesquisadores da linha serem de nível federal, a maior parte delas apresenta uma análise que focaliza em realidades municipais. São poucas as pesquisas que consideram as análises a nível nacional ou estadual.

Quadro 19 – Abrangência dos estudos da linha

| Abrangência das pesquisas | Nº de dissertações | Nº de teses | Ambas |
|----------------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------------------|
| Estadual | 12 | 3 | 15 |
| Local | 56 | 6 | 62 |
| Nacional | 9 | 1 | 10 |
| Regional | 2 | 1 | 3 |
| Nacional e local | 1 | 0 | 1 |
| Nacional e Estadual | 1 | 0 | 1 |
| Local e Estadual | 1 | 0 | 1 |
| | Total: 82 | Total: 11 | Total: 93¹² |

Fonte: A autora.

Como é possível observar, 66,6% das pesquisas (62 trabalhos) fazem suas análises de/sobre políticas em nível local (municípios). Nessas pesquisas predominam análises cujo foco é avaliar as propostas de políticas, sejam elas federais, estaduais ou municipais, a partir de um estudo de campo em instituições específicas. Assim sendo, percebe-se que o foco dos pesquisadores é realizar uma avaliação das ações propostas por determinadas políticas em locais específicos. As pesquisas com abrangência estadual ficaram em segundo lugar, com 16,1% do total das produções (15 trabalhos). Nesses estudos, os pesquisadores buscaram analisar as políticas e ações em diferentes estados brasileiros. Apesar de ocupar o terceiro lugar, o número de pesquisas que consideraram o estudo das políticas em âmbito nacional foi significativo na linha, considerando a complexidade que envolve a análise nesse nível. De modo geral, são estudos que consideram questões históricas e conjunturais que envolvem a criação das políticas

¹² As pesquisas de nível regional são aquelas cujo autor considerou uma ou mais regiões de forma específica: Sudoeste do Paraná, Região Metropolitana de Belém e Litoral Paranaense.

e suas implicações na realidade educacional do país, de modo a desvelar os mecanismos e interesses implícitos em documentos oficiais e discursos.

As pesquisas a nível regional ficaram em quarto lugar, com 3,2% da produção (3 trabalhos). Chama a atenção os casos de pesquisa que indicaram realizar um estudo considerando dois âmbitos, nacional e local, nacional e estadual e local e estadual. O que se pode compreender, é que nesses estudos, ao explicitar os dois níveis, os autores procuraram descrever que, primeiramente, realizaram um estudo mais amplo e geral da pesquisa, para em seguida, verificarem suas ações na realidade escolar, o que, na verdade, foi regra em todas as pesquisas, mesmo que não tenha havido essa explicitação em todas. As pesquisas, de modo geral, realizaram esse movimento de análise do macro para o micro, para acompanhar os movimentos das políticas.

Ao considerar as pesquisas que tomaram como objeto programas, do total de pesquisas (19), 12 são políticas propostas pela esfera federal, 2 pela esfera estadual e 1 pela esfera municipal. As pesquisas das demais temáticas não indicam uma política específica, tomam como foco ações mais gerais do processo de formulação e da implementação de determinadas políticas, bem como análises conjunturais, históricas e ideológicas que influenciaram sua criação. O Quadro 20 mostra os programas, seus níveis e em que marcos foram analisados.

Quadro 20 – Apresentação dos programas analisados na linha, sua abrangência e marcos de investigação

| Programa | Abrangência da política investigada | Marco da investigação |
|---|--|------------------------------|
| Programa TV Escola | Federal | Local (1); Estadual (1) |
| Programa Liceus de Ofícios | Municipal | Local (1) |
| Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (PROEM) | Federal | Nacional e Estadual (1) |
| Programa Nacional Bolsa Escola | Federal | Nacional (1) |
| Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB | Federal | Nacional e Local (1) |
| Programa Pró-Letramento | Federal | Local (1) |
| Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) | Federal | Local (1) |
| Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA) | Federal | Regional (1) |
| Programa PDE Escola | Federal | Local (1) |
| Programa Pró-Letramento e Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) | Federal | Local (1) |
| Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Paraná na Modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014 | Estadual | Local (1) |
| Programa mais Educação | Federal | Nacional (1) |
| Programa Navegapará | Estadual | Regional (1) |
| Programa Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa | Federal | Nacional (1) |
| Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) | Federal | Local (4) |

Fonte: A autora.

Como pode-se observar no Quadro 20, os pesquisadores da linha mostram uma tendência a investigar a realidade da política educacional em municípios, independentemente do nível destas. Os quadros, a seguir, mostram o número de trabalhos a partir da indicação do país, estados e municípios.

Quadro 21 – Número de pesquisas e as cidades consideradas nas análises

| Cidades | Nº/Tipo de documento | Número total de pesquisas |
|----------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Curitiba-PR | 4 (Dissertações) | 4 |
| Francisco Beltrão-PR | 1 (Dissertação) | 1 |
| Garuva-SC | 1 (Dissertação) | 1 |
| Guarapuava-PR | 1 (Dissertação) | 1 |
| Londrina-PR | 1 (Dissertação) | 1 |
| Maringá-PR | 1 (Tese) | 1 |
| Ponta-Grossa-PR | 44 (Dissertações) 4 (Teses) | 48 |
| Prudentópolis-PR | 3 (Dissertações) | 3 |
| Rio do Sul-SC | 1 (Tese) | 1 |
| Telêmaco Borba-PR | 1 (Dissertação) | 1 |
| | | Total: 62 |

Fonte: A autora.

Como é possível observar, no Quadro 21, acima, 51,6% das pesquisas (48 trabalhos), tanto as teses quanto as dissertações, foram realizadas no município de Ponta-Grossa. Isso pode ser explicado pelo fato de que o programa está situado nesta cidade. Além disso, outra questão importante é que a maioria dos pesquisadores moram na cidade de Ponta-Grossa. Como se verá adiante, muitos pesquisadores, durante a realização dos trabalhos, estavam atuando como professores e gestores em instituições de ensino do município. Nesse sentido, muitas pesquisas foram analisadas nesses espaços, o que seria outro motivo para o grande percentual de pesquisas alocados nesta cidade. O Quadro 22 mostra o número de pesquisas e os estados em que as políticas educacionais foram analisadas.

Quadro 22 – Número de pesquisas e os estados considerados nas análises

| Estados | Nº/Tipo de documento | Número total de pesquisas |
|----------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Alagoas | 1 (Tese) | 1 |
| Paraná | 10 (Dissertações) 2 (Teses) | 12 |
| Piauí | 1 (Dissertação) | 1 |
| Rondônia | 1 (Dissertação) | 1 |
| | | Total: 15 |

Fonte: A autora.

O Quadro 22 mostra que das 15 pesquisas que realizaram suas análises em âmbito estadual, 12 (12,9%) foram realizadas no estado do Paraná, o que, de certo modo, explica-se pelo mesmo motivo da predominância das pesquisas feitas no município de Ponta-Grossa.

Grande parte dos pesquisadores mora no estado do Paraná e a instituição que oferta o programa localiza-se também nesse estado. Tanto os dados referentes às cidades quanto os dados referentes aos estados indicam que os pesquisadores optam por realizar as pesquisas nos lugares em que vivem, obviamente por facilitar o trabalho de pesquisa, mas também, novamente, por se ter a oportunidade de investigar uma realidade da qual eles fazem parte, visto que como se verá adiante, muitos pesquisadores trabalham como profissionais da educação em diferentes instituições de ensino localizadas nessas regiões.

O Quadro 23 explicita o número de pesquisas realizadas a nível regional e quais regiões foram considerados na análise.

Quadro 23 – Números de pesquisas e regiões consideradas nas análises

| Região | Nº/Tipo de documento | Número total de pesquisas |
|----------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| Litoral Paranaense | 1 (Dissertação) | 1 |
| Região Metropolitana de Belém-PA | 1 (Tese) | 1 |
| Sudoeste do Paraná | 1 (Dissertação) | 1 |
| | | Total: 3 |

Fonte: A autora.

As pesquisas que analisaram políticas e ações considerando regiões foram apenas 3 (3,2%). Novamente, pode-se verificar a predominância de regiões no estado do Paraná. As pesquisas não explicitam o motivo da escolha em realizar uma pesquisa em nível regional, mas ao longo da leitura, observa-se que há uma preocupação em analisar as políticas ou ações implementadas nas regiões, de forma comparada, para a verificação de diferenças no que tange ao modo como as políticas estão acontecendo em diferentes instituições da região delimitada. O Quadro 24 indica o número de pesquisas realizadas em nível nacional e qual país foi considerado na análise. Além disso, mostra o número de pesquisas que indicaram, nos trabalhos, ter realizado uma análise em dois níveis.

Quadro 24 – Número de pesquisas e país considerados nas análises

| País | Nº/Tipo de documento | Número total de pesquisas |
|--------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Brasil | 9 (Dissertações) 1 (Tese) | 10 |
| Brasil/Paraná | 1 (Dissertação) | 1 |
| Brasil/Cascavel-PR | 1 (Dissertação) | 1 |

Fonte: A autora.

Como indicado anteriormente, nos casos em que os pesquisadores indicaram a realização das análises considerando dois âmbitos, houve um esforço em tornar claro que a pesquisa realizou um movimento analítico das questões macro que envolveram o processo de

formulação da pesquisa, para depois chegar às ações que dão no micro, aqueles referentes ao processo de implementação. Essa característica está presente na maioria das pesquisas, até mesmo nas que não explicitaram a realização da análise em mais de um âmbito.

Ao se observar o Quadro 24, nota-se que não existem estudos em nível internacional e nem pesquisas comparadas. Esse achado, pode ser visto como uma lacuna na linha, pois os estudos a nível internacional, bem como pesquisas comparadas e mais abrangentes ampliam as investigações para diferentes contextos, aumentando o impacto acadêmico e social das pesquisas. Ademais, afirma-se que estudos com maior abrangência, seja nacional ou internacional, levam o programa a ter uma maior projeção nesses e em outros contextos.

A partir da organização do Quadro 25, buscou-se identificar as formas como os objetos foram abordados pelos pesquisadores da linha. Como é possível observar, a predominância das produções está no emprego da abordagem qualitativa, tanto em relação às teses quanto em relação às dissertações, representando 59,1% do total da produção.

Quadro 25 – Caracterização das pesquisas em relação à forma de abordagem

| Abordagens | Nº de dissertações | Nº de teses |
|----------------------------|---------------------------|--------------------|
| Qualitativa | 46 | 9 |
| Quantitativa | 0 | 0 |
| Qualitativa e Quantitativa | 4 | 0 |
| Não indica | 32 | 2 |
| Total | 82 | 11 |
| Total 93 | | |

Fonte: A autora.

Explica-se a grande ênfase na abordagem qualitativa como estratégia de superação da influência da corrente positivista/funcionalista no campo da política pública, de modo geral, e da política educacional, de modo específico. Entretanto, cabe ressaltar, assim como Diógenes (2014), que a relação entre o positivismo e à abordagem quantitativa precisa ser pensada de forma crítica e considerando a perspectiva teórica-epistemológica que respalda o estudo. Essa relação, de acordo com Diógenes (2014), não deve ser considerada de modo simplista e determinista, na medida em que dados quantitativos são importantes para a compreensão e apreensão de diversos problemas que circundam os objetos analisados. Apesar de serem poucos os estudos que consideram ambas as abordagens (qualitativa e quantitativa), sendo 4,3% da produção, afirma-se, de acordo com Tonieto (2018, p. 171), que a aplicação da abordagem “quantiqualitativa” representa uma possibilidade de análise “das representações sociais e as diversas posições que formam o universo da pesquisa”.

Em relação ao número de pesquisas que não explicitam a abordagem, observa-se que a ocorrência é maior nas dissertações (34,4%), o que pode indicar que para os pesquisadores, a nível de mestrado, essa informação ainda não está sendo suficientemente abordada durante o seu processo de formação.

O Quadro 26 mostra a caracterização das pesquisas, considerando os objetivos das mesmas. Como é possível observar, o número de pesquisas que explicitam essa informação é baixo. Ao todo, apenas 20,4% das dissertações apresentam essa caracterização. Em relação às teses, apenas 1,07% indicam essa informação.

Quadro 26 – Caracterização das pesquisas em relação aos objetivos

| Caracterização das pesquisas – em relação aos objetivos | Nº de dissertações | Nº de teses |
|---|--------------------|------------------|
| Exploratória | 4 | 0 |
| Explicativa | 1 | 0 |
| Exploratória, descritiva e interpretativa | 1 | 0 |
| Exploratória, descritiva e estudo de caso | 1 | 0 |
| Exploratória e descritiva | 1 | 0 |
| Descritiva | 3 | 0 |
| Construcionista | 1 | 0 |
| Interpretativa | 2 | 0 |
| Investigativa | 1 | 1 |
| Descritiva-analítica | 1 | 0 |
| Metapesquisa | 1 | 0 |
| Histórica | 1 | 0 |
| Descritiva-analítica e exploratória | 1 | 0 |
| Não indica | 63 | 10 |
| | Total: 82 | Total: 11 |
| | | Total: 93 |

Fonte: A autora.

Chama a atenção o reduzido número de teses que explicita essa caracterização. Considerando que são pesquisas que apresentam um nível de análise mais elaborado, entende-se que tal informação não é tomada como relevante entre os pesquisadores, ou ainda, é uma parte da caracterização das pesquisas que é pouco discutida na linha.

Dentre as pesquisas que indicaram essa informação, a maioria dissertações, 4,3% foram classificadas como exploratórias (4 trabalhos), 3,2% como descritivas (3 trabalhos) e 2,1% como interpretativas (2 trabalhos). Apenas 1 tese apresentou essa informação, caracterizando-se como investigativa. Compreende-se que os estudos classificados como

exploratórios são assim caracterizados, pois buscam levantar dados e informações a respeito do processo de criação ou implementação de alguma política. Nesse sentido, de acordo com a leitura de alguns dos principais elementos textuais das pesquisas, os estudos não visam elaborar análises em um nível mais complexo. São estudos que apresentam um conjunto importante de ideias a partir de fontes teóricas e bibliográficas ou a partir de dados empíricos e até mesmo ambas as formas, articulando leituras teóricas mais gerais com casos empíricos mais específicos.

Sobre essa questão, Mainardes (2018b) assinala que é importante, para o processo de fortalecimento da produção do campo da política educacional, que se realizem mais estudos em nível de compreensão, que, segundo o autor, é o nível mais elevado de abstração. Para se chegar nesse nível, é importante que o pesquisador ultrapasse as análises descritivas e analíticas. Nas palavras do autor, as pesquisas em nível de compreensão

[...] apresentam maior riqueza e profundidade nas análises, podendo até mesmo servir de base para outras pesquisas. Nesses estudos, pode-se observar uma articulação forte e coerente entre a perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico, mesmo quando a perspectiva epistemológica não é apresentada de forma explícita. (MAINARDES, 2018b, p. 10).

Considerando a importância dessa caracterização, evidencia-se que a linha pouco avançou, pois a não explicitação dessa informação é recorrente até mesmo em pesquisas recentes.

O Quadro 27 mostra a caracterização das pesquisas em relação aos procedimentos técnicos. Observa-se que entre as dissertações, há maior concentração em procedimentos específicos, já nas teses, há uma maior dispersão da escolha desses.

Quadro 27 – Caracterização das pesquisas em relação aos procedimentos técnicos

| Caracterização das pesquisas – em relação aos procedimentos técnicos | Nº de dissertações | Nº de teses |
|---|---------------------------|--------------------|
| Bibliográfica | 7 | 0 |
| Bibliográfica e documental | 25 | 3 |
| Documental | 17 | 3 |
| Estudo de caso | 7 | 2 |
| Estudo de caso avaliativo | 1 | 1 |
| Etnográfica | 1 | 0 |
| Pesquisa de campo | 1 | 0 |
| Bibliográfica, documental e pesquisa de campo | 1 | 0 |
| Não indica | 22 | 2 |
| | Total: 82 | Total: 11 |
| | Total: 93 | |

Fonte: A autora.

Na caracterização das dissertações, chama a atenção a quantidade de pesquisas que adotaram mais de um procedimento. De acordo com a leitura das introduções, parece haver uma certa confusão entre o processo de construção da revisão de literatura e a pesquisa bibliográfica. Observa-se que há um significativo número de pesquisas, tanto de dissertações quanto de teses que utilizam a pesquisa documental. Em relação a este achado, a partir da leitura das introduções, percebeu-se que os pesquisadores da linha tomam como principal fonte de análise documentos referentes às políticas analisadas. Assim como na pesquisa de Silva e Jacomini (2019), as produções da linha das fontes não variam assim como as temáticas. Em sua grande maioria, os pesquisadores consideram como principais documentos: textos impressos, leis, relatórios, textos referentes aos programas analisados, projetos, entre outros.

No Quadro 28 é possível verificar que a análise documental é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados pelos pesquisadores. Mesmo nas pesquisas que combinaram mais de uma técnica de coleta de dados, a análise documental aparece com frequência. A partir dos dados abaixo, considera-se que os pesquisadores, em quase todos os casos analisados, realizam a leitura dos documentos referentes às políticas e, posteriormente, desenvolvem uma análise mais abrangente, considerando elementos históricos, econômicos e sociais que influenciaram na constituição do processo de criação da política para, em seguida, verificar seus impactos e efeitos em uma realidade específica. Esse movimento foi apreendido em grande parte das pesquisas que adotaram como técnicas de coleta de dados a análise documental e entrevistas, aplicação de questionários e observação.

Quadro 28 – Caracterização das pesquisas considerando os procedimentos para a coleta de dados

(continua)

| Caracterização das pesquisas – em relação à coleta de dados | Nº de dissertações | Nº de teses |
|--|---------------------------|--------------------|
| Análise de dados estatísticos | 1 | 0 |
| Análise documental | 21 | 1 |
| Análise documental e dados estatísticos | 0 | 2 |
| Análise documental e aplicação de questionário | 7 | 0 |
| Análise documental e aplicação de questionário semiestruturado | 0 | 1 |
| Análise documental e entrevista | 19 | 0 |
| Análise documental e entrevista semiestruturada | 5 | 1 |

Quadro 28 – Caracterização das pesquisas considerando os procedimentos para a coleta de dados

(conclusão)

| Caracterização das pesquisas – em relação à coleta de dados | Nº de dissertações | Nº de teses |
|---|---------------------------|--------------------|
| Análise documental e levantamento bibliográfico | 0 | 1 |
| Análise documental e observação | 1 | 0 |
| Análise documental e observação participante | 0 | 1 |
| Análise documental, aplicação de questionário e análise de dados demográficos | 1 | 0 |
| Entrevista semiestruturada e aplicação de questionário | 3 | 0 |
| Análise documental, entrevista e aplicação de questionário | 4 | 2 |
| Análise documental, entrevista e observação | 1 | 0 |
| Análise bibliográfica e análise documental | 1 | |
| Análise documental, entrevista semiestruturada e observação | 0 | 1 |
| Análise documental, levantamento bibliográfico e coleta de textos e desenhos de crianças (sujeitos da pesquisa) | 1 | 0 |
| Aplicação de questionário | 1 | 0 |
| Aplicação de questionários - perguntas abertas e fechadas | 0 | 1 |
| Entrevista | 6 | 0 |
| Levantamento bibliográfico | 2 | 0 |
| Levantamento bibliográfico e análise documental | 3 | 0 |
| Levantamento bibliográfico e aplicação de questionário | 1 | 0 |
| Levantamento bibliográfico e entrevista | 1 | 0 |
| Levantamento bibliográfico e entrevista semiestruturada | 3 | 0 |
| | Total: 82 | Total: 11 |
| | Total: 93 | |

Fonte: A autora.

Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1996), a escolha das técnicas de coleta de dados, por parte dos pesquisadores, também precisa passar pelo processo de vigilância epistemológica, na medida em que essas técnicas precisam corresponder aos elementos epistemológicos que constituem a teoria adotada para análise. Nas palavras dos autores,

Sempre que o sociólogo for inconsciente em relação à problemática implicada em suas perguntas, privar-se-á de compreender a problemática que os sujeitos implicam em suas respostas: nesse caso estão preenchidas as condições para que passe despercebido o equívoco que leva a descrever, em termo de ausência, determinadas realidades dissimuladas pelo próprio instrumento da observação e pela intenção, socialmente condicionada, do utilizador do instrumento.(BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1996, p. 57).

Para que fosse possível trazer mais detalhes sobre a escolha das técnicas de coleta de dados por parte dos pesquisadores da linha, seria necessário analisar minuciosamente todas as questões referentes aos questionários, roteiros de entrevistas, assim como suas respostas e os tipos de documentos considerados nas análises documentais, bem como suas interpretações e considerar essas informações a partir de sua articulação com a perspectiva teórica e epistemológica empregada nos estudos. No entanto, isso representa um esforço de análise e sistematização complexos e profundos, o qual não seria possível ser realizado em uma dissertação que não toma como foco exclusivo tais elementos. Todavia, cabe ressaltar a importância desse estudo em pesquisas futuras, de modo que se aprofunde os elementos epistemológicos aqui levantados.

Os dados presentes no Quadro 29 apresentam os principais *lócus* de pesquisas das produções da linha.

Quadro 29 – Mapeamento do *lócus* das produções da linha

| <i>Lócus das pesquisas</i> | Nº de dissertações | Nº de teses |
|---|--------------------|-------------|
| (*) Não se aplica | 25 | 5 |
| Escola Municipais | 19 | 1 |
| Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente - Reitor Alvaro Augusto Cunha da Rocha | 1 | 0 |
| Centro de Socioeducação | 1 | 0 |
| Centro do Idoso | 1 | 0 |
| Escola Privada | 1 | 0 |
| Escola Rural | 1 | 0 |
| Escolas Estaduais | 11 | 0 |
| Escolas Municipais e Estaduais, Prefeitura Municipal | 1 | 0 |
| Escolas Estaduais e Núcleo Regional de Educação | 1 | 0 |
| Instituição Privada de Ensino Superior | 1 | 0 |
| Núcleo Regional de Educação e Escolas Estaduais | 1 | 0 |
| Núcleo de Tecnologia Educacional | 0 | 1 |
| ONG Educativa (APEART-PR) | 1 | 0 |

(continua)

Quadro 29 - Mapeamento do *locus* das produções da linha

| (conclusão) | | |
|--|---------------------------|--------------------|
| Locus das pesquisas | Nº de dissertações | Nº de teses |
| Penitenciária Estadual | 0 | 1 |
| Prefeitura Municipal | 3 | 0 |
| Universidade Estadual de Ponta-Grossa (UEPG) | 8 | 2 |
| UNIREDE | 1 | 0 |
| Presídio Heldebrando de Souza | 1 | 0 |
| Universidades Estaduais e Federais | 2 | 0 |
| Universidades Estaduais | 1 | 1 |
| Universidade Federal de Rondônia (UNIR) | 1 | 0 |
| | Total: 82 | Total: 11 |
| | Total: 93 | |

Fonte: A autora.

Como observa-se, 30 trabalhos, ou seja 32,2% das pesquisas (teses e dissertações) são teóricas e não apresentam um *locus* de investigação. Das dissertações que apresentam um *locus* de investigação, verifica-se que 23,1% do total de dissertações toma as escolas municipais como *locus* de análise e 13,4% tomam as escolas estaduais. Ver-se-á adiante, que o grande número de pesquisas realizadas nesses espaços está relacionado ao trabalho dos pesquisadores enquanto professores e gestores e que optam por realizar suas pesquisas nas instituições em que trabalham com vistas a solucionar alguma questão que envolve as práticas educacionais ou realizar uma análise de políticas recém-implementadas nas escolas. Outro aspecto a se considerar, é que na própria ementa da linha há um destaque para a realização de pesquisas que envolvem a investigação de ações políticas a partir da práxis pedagógica nas instituições educacionais.

Em relação às teses, percebe-se que também há um número significativo de estudos teóricos, sendo 45,4% do total de teses (5 trabalhos). Em segundo lugar, estão os estudos que consideram como *locus* de investigação a própria UEPG. Sendo um total de 18,8% das teses (2 trabalhos). No Quadro 28, optou-se por separar as pesquisas onde houve a explicitação de uma instituição de ensino superior específica. Nos outros casos, as pesquisas foram realizadas em mais de uma instituição de ensino superior localizadas no Brasil. Ao considerar-se todas as pesquisas de doutorado que tomaram como *locus* universidades, sejam elas federais, estaduais ou privadas, a porcentagem de pesquisas é significativa, sendo 27,2% do total de teses (3 trabalhos). Esse achado mostra que entre as pesquisas de mestrado e doutorado há um deslocamento de interesse em relação aos espaços de investigação. Ao que parece, nas pesquisas a nível de mestrado, os pesquisadores mostram um interesse maior em modificar a realidade da qual fazem parte enquanto professores ou gestores.

Em relação aos sujeitos das pesquisas, conforme o Quadro 30, observa-se que, entre as dissertações, os professores e gestores representam os sujeitos que foram considerados com

maior frequência nas investigações, sendo um total de 17,07% das dissertações. Em segundo lugar, estão somente os professores, correspondendo a 8,5% das pesquisas de mestrado. Logo em seguida, estão os alunos, apenas os gestores e a consideração dos professores, gestores e alunos. Esses três grupos de sujeitos, aparecem em 6,09% das dissertações.

Quadro 30 – Mapeamentos dos sujeitos de pesquisa

| Sujeitos da pesquisa | Nº de dissertações | Nº de teses |
|--|---------------------------|--------------------|
| (*) Não se aplica | 27 | 5 |
| Agentes sociais que atuam com as políticas de Educação Especial no estado de Alagoas | 0 | 1 |
| Agentes políticos e administrativos | 1 | 0 |
| Detentos | 1 | 0 |
| Professores e funcionário responsável pelo Programa TV Escola | 1 | 0 |
| Representantes do Programa Navegapará/Infocentros, representante do Núcleo de Tecnologia Educacional, coordenadores escolares, professores lotados no laboratório de informática, gestores e professores em geral | 0 | 1 |
| Alunos apenados, professores e gestores da Penitenciária Estadual de Maringá | 0 | 1 |
| Alunos e ex-alunos | 1 | 0 |
| Alunos e gestores | 1 | 0 |
| Coordenadora do programa Pró-letramento | 1 | 0 |
| Coordenadores do curso de Pedagogia da UEPG | 1 | 0 |
| Alunos | 5 | 3 |
| Coordenadores do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) | 1 | 0 |
| Gestores | 5 | 0 |
| Idosos que frequentam o Centro do Idoso | 1 | 0 |
| Presidente do Conselho Tutelar, Presidente do Conselho Municipal, Gestoras e orientadoras educacionais | 1 | 0 |
| Profissionais da educação e trabalhadores rurais e crianças residentes em comunidades fomiculturas | 1 | 0 |
| Professores | 7 | 0 |
| Professores e alunos | 4 | 0 |
| Professores e gestores | 14 | 0 |
| Professores, gestores e alunos | 5 | 0 |
| Profissionais da educação, da segurança pública e da saúde. | 1 | 0 |
| Profissionais do Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente - Reitor Alvaro Augusto Cunha da Rocha | 1 | 0 |
| Vereadores e Conselheiros | 1 | 0 |
| Professores, gestores, secretários municipais de educação, responsável pelo Departamento de Estrutura e Funcionamento do Ensino - Núcleo Regional de Ponta Grossa, responsável pelo Departamento de Estrutura de Ensino - SME e diretor financeiro - SME | 1 | 0 |
| | Total: 82 | Total: 11 |
| | Total: 93 | |

Fonte: A autora.

Nota: São os casos de pesquisas que não fizeram investigações com o foco em sujeitos específicos.

Entre as teses, nas quais o principal *lôcus* de investigação foram as instituições de Ensino Superior, os sujeitos considerados com maior frequência nas análises são alunos das instituições pesquisadas, representando 27,2% das pesquisas a nível de doutorado. De modo

geral, buscam apreender a visão dos alunos mediante à programas e práticas implementadas nesses espaços.

Os sujeitos privilegiados nas produções da linha são agentes importantes no processo de análise das políticas educacionais, principalmente ao considerar a maioria dos estudos, como indicado anteriormente, tomam como foco políticas específicas e seu processo de implementação em regiões menos abrangentes. Entretanto, assim como Mendes, Perrella e Cruz (2019), nota-se que a consideração da comunidade externa à escola é diminuta. Segundo as autoras,

A sociedade civil organizada, representada pelos movimentos sociais e sindicais, associações, partidos políticos e outros agrupamentos, tem um papel importante no processo de construção da agenda de programas e projetos, demonstrando a necessidade da escuta de diferentes vozes da sociedade civil nesse campo de estudo. (MENDES; PERRELLA; CRUZ, 2019, p. 16).

Assim, como assinala Bourdieu (1996), compreende-se que a escolha dos caminhos metodológicos de uma pesquisa, do qual fazem parte a escolha dos sujeitos que irão compor o quadro de análise, não é um processo neutro e, portanto, envolve diversas questões objetivas e subjetivas inerentes à construção do objeto a ser estudado. Dentre elas, pode-se citar as condições de produção científica no país, como a escassez de financiamento para as pesquisas e as condições temporais para o término das investigações.

4.2.2.1 Aspectos teórico-metodológicos das produções

Neste subitem, buscou-se apresentar as principais características das produções, tomando como foco os elementos teórico-metodológicos das mesmas. Bourdieu (1996), apoiando-se na teoria de Bachelard, afirma que os procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores, representam o processo de construção do objeto de pesquisa, na medida em que estes não são encontrados ou achados, mas sim construídos. Nesse sentido, Bourdieu (1996) assinala que a escolha das técnicas e procedimentos utilizados nas pesquisas exige, primeiramente, que o pesquisador tenha claro as concepções teóricas e epistemológicas que irão nortear a construção do percurso metodológico adotado.

Ao considerar essa afirmação, compreende-se que a partir das evidências empíricas constroem-se informações ou dados para a estruturação das respostas pertinentes a pergunta da pesquisa construída teoricamente. Assim sendo, ao analisar a escolha do método e a definição do percurso metodológico, por parte dos pesquisadores da linha, é possível compreender a maneira como metodologicamente as análises foram elaboradas considerando a perspectiva e o

posicionamento epistemológico, pois a relação entre ambos representa um indicador importante do processo de vigilância epistemológica ao longo do estudo.

De acordo com Mainardes (2017), a explicitação da perspectiva teórico-epistemológica representa um aspecto fundamental da prática de reflexividade. Segundo o autor,

A reflexividade requer dos pesquisadores o desenvolvimento de uma consciência crítica permanente com relação aos aspectos sociais que estão envolvidos no processo de produção do conhecimento em sua pesquisa [...]. Além disso, a reflexividade envolve o uso consciente e reflexivo das teorias, bem como o reconhecimento de potenciais limitações. (MAINARDES, 2017, p. 3).

Dessa forma, no Quadro 31, foram expostas as perspectivas teórico-epistemológicas adotadas pelos pesquisadores para a realização das pesquisas da linha. No início do processo de organização das informações empíricas para a construção da base de dados, acreditou-se que a leitura apenas dos resumos das teses e dissertações seria o suficiente para encontrar a explicitação da perspectiva teórica, entretanto, a maioria dos estudos não indica este dado nos resumos, sendo necessário a leitura da introdução e, em alguns casos, do início do capítulo destinado à metodologia de pesquisa, quando havia. Sendo este um dado importante da pesquisa, chama a atenção o grande número de pesquisas que não o explicitou logo nos primeiros textos do trabalho. Assim, se tivesse sido mantida a leitura apenas dos resumos, obter-se-iam dados equivocados a respeito das produções.

Quadro 31 – Perspectivas teóricas das produções da linha

(continua)

| Perspectivas teórico-epistemológicas enunciadas nas pesquisas | Nº de dissertações | Nº de teses | Total |
|--|--------------------|-------------|-------|
| Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball) | 1 | 0 | 1 |
| Abordagem Reflexiva (Milton Santos) | 1 | 0 | 1 |
| Abordagem Sócio-histórica | 1 | 0 | 1 |
| Ciclo de Políticas e Teoria social de Pierre Bourdieu - Perspectiva Epistemológica Pluralista | 0 | 1 | 1 |
| Ciclo de Políticas (Bowe; Ball) e Theory of Policy Enactment - Teoria da Política em Ação (Ball; Maguire, Braun) | 1 | 0 | 1 |
| Dialética Materialista | 1 | 1 | 2 |
| Dialética Materialista Histórica | 1 | 0 | 1 |
| Dialético- crítica (discurso do sujeito coletivo) | 1 | 0 | 1 |
| Gramsciana | 1 | 0 | 1 |
| Marxista | 1 | 1 | 2 |
| Materialismo Histórico e Dialético | 22 | 3 | 25 |
| Método Dialético | 1 | 0 | 1 |
| Método Crítico-dialético (teoria da avaliação, a Teoria do Programa e a Teoria das Ciências Sociais) | 0 | 1 | 1 |
| Modelo de Ciclos de Políticas (Howlett; Ramesh; Perl) | 0 | 1 | 1 |
| Pedagogia Freireana | 1 | 0 | 1 |
| Perspectiva Crítica da Escola, Perspectiva Histórico-crítica | 1 | 0 | 1 |

Quadro 31 – Perspectivas teóricas das produções da linha

| | | | (conclusão) |
|--|--------------------|------------------|------------------|
| Perspectivas teórico-epistemológicas enunciadas nas pesquisas | Nº de dissertações | Nº de teses | Total |
| Perspectiva Marxista | 1 | 0 | 1 |
| Pressupostos Epistemológicos de Avaliação Educacional e Avaliação de Políticas e Programas (Afonso; Belloni; Tardif) | 1 | 0 | 1 |
| Referencial Fenomenológico (Kuhn) | 1 | 0 | 1 |
| Representações Sociais | 1 | 0 | 1 |
| Teoria de Grupos Interativos | 1 | 0 | 1 |
| Teorização Combinada (pesquisas que não explicitaram a perspectiva teóricas e citaram apenas os autores utilizados) | 38 | 0 | 38 |
| Teoria de Berstein (recontextualização do discurso) | 1 | 0 | 1 |
| Teoria de Berstein e Theory of Policy (Ball; Maguire e Braun) | 0 | 1 | 1 |
| Teoria dos Campos Sociais de Pierre Bourdieu | 0 | 1 | 1 |
| Teorização Adicionada -Abordagem Sócio-histórica (correntes epistemológicas fenomenológica e dialética); Geografia Humanística | 1 | 0 | 1 |
| Teoria Social de Pierre Bourdieu | 1 | 1 | 2 |
| Não explícita | 2 | 0 | 2 |
| | Total: 82 | Total: 11 | Total: 93 |

Fonte: A autora.

O Quadro 31 mostra todas as perspectivas teóricas explicitadas originalmente nas pesquisas¹³, ou seja, nesse primeiro momento da organização dos dados, optou-se por não realizar agrupamentos, mesmo que algumas das perspectivas apresentadas sigam os paradigmas e tradições semelhantes, como é o caso das perspectivas das pesquisas de vertente marxista. Há casos, também, em que se explicitaram as mesmas perspectivas teóricas, mas com a utilização de autores específicos ou a indicação de mais de uma perspectiva. A junção dessas perspectivas será apresentada em outro quadro. A opção em organizar o quadro com as formas com as quais as perspectivas teóricas foram elucidadas nas produções, deu-se pelo fato de compreender que essa diversificação de nomenclaturas e especificidades entre elas é uma característica da linha e evidencia a heterogeneidade no que diz respeito a esse elemento metodológico e epistemológico. O processo de organização das informações a respeito da perspectiva teórica foi complexo, pois a grande maioria dos pesquisadores não indica de forma clara a opção por determinada teoria. Nota-se que há uma certa confusão ou dificuldade no momento de escrever sobre este elemento da pesquisa.

Ao comparar as datas das pesquisas e as perspectivas adotadas (Apêndice A), percebe-se que não há uma mudança nessa característica no decorrer dos anos. Além disso, ao observar

¹³ Para a classificação das teses e dissertações em relação à perspectiva teórico-epistemológica, considerou-se as informações indicadas pelos pesquisadores em seus trabalhos. Quando não havia explicitação de nenhuma perspectiva, apenas a indicação de autores utilizados ao longo do trabalho, optou-se por classificar as pesquisas em “Teorização Combinada”.

algumas das perspectivas com poucos números de pesquisa, percebe-se que a própria forma como são expressas nos trabalhos é complexa, pois não representam, de fato, uma perspectiva teórica, apesar de assim estar indicado no texto, demonstrando que há uma certa dificuldade por parte dos pesquisadores em estruturar as questões epistemológicas da pesquisa.

Por outro lado, algumas perspectivas com poucos números de trabalhos, apresentaram uma boa definição da teoria utilizada. É o caso das pesquisas que enunciaram a teoria social de Pierre Bourdieu e as que indicaram como perspectiva a teoria de Bernstein. Nesses casos, a perspectiva foi enunciada logo no início do texto, de forma coesa e com indicação dos principais conceitos a serem utilizados. Essas perspectivas ainda pouco exploradas, mas bem estruturadas do ponto de vista epistemológico, podem ser compreendidas como uma estratégia de investimento por parte dos pesquisadores para consolidar novas abordagens teórico-metodológicas na linha, a partir de seu emprego bem articulado e que geram resultados positivos no processo de pesquisa.

A dificuldade em indicar de forma clara e coesa a perspectiva teórica na pesquisa, é uma característica da produção do campo da política educacional de maneira geral, de acordo com os estudos apresentados na revisão de literatura. Na pesquisa realizada por Silva e Jacomini (2016b), as autoras indicam que

[...] menos de um terço (das pesquisas) faz menção ao referencial teórico utilizado e, entre estes, nem sempre se explicita relação entre a indicação de autor e sua vinculação às abordagens epistemológicas. Estas, enquanto campo de disputas teórico-metodológicas, para além do autor em si, informam as rupturas e/ou pertencimentos conceituais políticos sociais. (SILVA; JACOMINI, 2016b, p. 106).

Dado próximo a este é apresentado por Mainardes (2017), no estudo em que analisou 140 artigos sobre políticas educacionais. O autor constatou que um número baixo de artigos indica evidências de explicitação de uma epistemologia bem estruturada e profunda. Segundo Mainardes (2017, p. 11), “a maioria dos artigos apresentava uma breve exposição do referencial teórico, sem a preocupação em justificar as escolhas ou ainda em problematizar as teorias a partir dos dados e da análise”.

A pesquisa de Moreira (2019), a respeito das teses que tomaram como objeto de estudo o programa Universidade para Todos, também indicou aspectos relativos à perspectiva teórico-epistemológica das produções. Moreira (2019) indica que, das 23 teses analisadas, apenas cinco explicitaram as perspectivas assumidas. A autora alerta que essa característica é ainda mais complexa quando se trata das pesquisas a nível de doutorado, pois subentende-se que os pesquisadores desse nível já possuem autonomia teórica e epistemológica para realizar uma explicitação clara da perspectiva assumida.

No caso das produções da linha, o Quadro 31 mostra que apenas 2 (2,1%) das pesquisas não explicitaram a perspectiva teórica, sendo que esse total representa apenas dissertações, pois como é possível verificar, todas as teses apresentaram uma perspectiva teórica. Apesar de ser um percentual baixo, é preciso considerar, novamente, que a maioria das pesquisas que explicitaram a perspectiva teórico-epistemológica não a fizeram de forma bem definida e articulada. Uma das questões que ilustra essa falta de clareza é a falta de indicação dos conceitos e categorias que constituem a perspectiva teórica. No Anexo B, apresenta-se as perspectivas teórico-epistemológicas, os marcos teóricos e os autores utilizados em cada uma delas. A partir da observação desse anexo, é possível perceber como a utilização de conceitos e categorias relativas aos referenciais não aparecem com frequência entre os marcos teóricos. Diante dessa constatação, pode-se dizer que apesar das pesquisas explicitarem uma perspectiva teórica epistemológica, esta não foi desenvolvida de forma profunda no momento da indicação.

Segundo Mainardes (2018b), quando ocorre o adionamento e sobreposição inconsciente de ideias e conceitos de diferentes autores sem unidade teórica, na construção da perspectiva teórico-epistemológica de uma pesquisa, têm-se a utilização da teorização adicionada. No caso da pesquisa que fez uso de teorização adicionada, pode-se constatar, logo no início da dissertação, que houve uma escolha aleatória de teorias e perspectivas, pois não houve a explicitação de uma justificativa para tal junção. Além disso, os conceitos e ideias utilizados em ambas as perspectivas não são indicados, não havendo, portanto, a construção de um quadro teórico coeso.

Após a organização de todas as perspectivas teóricas elucidadas nas pesquisas, realizou-se a criação do Quadro 32, em que foram reunidas todas as perspectivas de vertentes marxista ligadas ao materialismo histórico-dialético, as perspectivas categorizadas como teorização combinada e outras perspectivas que concentraram mais de duas pesquisas.

Quadro 32 – Perspectivas que apresentaram maior número de pesquisas

| Perspectivas teóricas | Nº de dissertações | Nº de teses | Ambas |
|--|---------------------------|--------------------|--------------|
| Materialismo Histórico e Dialético e Vertentes Marxistas | 27 | 4 | 31 |
| Teorização Combinada | 38 | 0 | 38 |
| Ciclo de Políticas | 3 | 1 | 4 |
| Teoria de Bernstein | 1 | 1 | 2 |
| Teoria Social de Pierre Bourdieu | 1 | 1 | 2 |

Fonte: A autora.

Diferente da teorização adicionada, a teorização combinada, de acordo com Mainardes (2018b), consiste em um processo reflexivo de escolhas teóricas coerentes para formar uma base teórica consistente que norteará o desenvolvimento da análise. Questão importante a ser

considerada é que na categoria “Teorização combinada”, que ocupou o segundo lugar de categoria com mais pesquisas, sendo o total de 40,8% da produção geral, sendo que essa porcentagem se refere somente às dissertações, não houve exatamente a explicitação de uma teoria consistente e sim a indicação da utilização de determinados autores da mesma matriz teórica e, em alguns casos, de matrizes teóricas diferentes. Não foi objetivo nesta pesquisa analisar o nível de coerência entre as teorias e autores adotados, considerando que para isso é necessário obter um conhecimento profundo das matrizes epistemológicas mais utilizadas no campo e seus principais conceitos, algo difícil de se apreender durante o tempo determinado para a finalização de uma pesquisa a nível de mestrado. Entretanto, como se verá adiante, no Quadro 21, que mostrará quais autores foram mais utilizados nessa categoria, percebe-se o predomínio da utilização de autores contemporâneos que pesquisam sobre o mesmo tema. Para Mainardes (2018a), essa característica, também conferida por ele ao analisar trabalhos sobre políticas educacionais publicados em periódicos brasileiros da área, torna “[...] o referencial teórico da pesquisa relativamente frágil, com consequências para a análise e discussões” (MAINARDES, 2018a, p. 12).

Outra característica das pesquisas do grupo “Teorização combinada” diz respeito à confusão conceitual entre o referencial teórico e a revisão de literatura. Muitas vezes ambos são tomados como sinônimo. Apesar de indicarem a utilização de autores para compor uma certa estrutura teórica, na maioria das vezes estes são utilizados para tratar assuntos específicos sobre políticas públicas e educacionais, não há evidentemente a explicação de uma base epistemológica norteadora da pesquisa. Torna-se então necessário que sejam elaborados estudos mais profundos a respeito das questões teórico-epistemológicas da produção da linha, para, de fato, verificar em que medida essas pesquisas realmente possuem uma teorização, que poderá ser apreendida na leitura integral das teses e dissertações. De acordo com Mainardes (2018b), o conceito de teorização combinada consiste em associar teorias, categorias e conceitos, que advém de diferentes teorias, com o objetivo de formar um referencial sólido e coerente com o qual seja possível fundamentar uma análise de forma coerente.

A segunda perspectiva teórico-epistemológica que mais concentrou pesquisas (dissertações e teses), refere-se às teorias cuja base epistemológica estão fundadas no marxismo e que perpassa a produção no decorrer dos anos. Mais uma vez, essa característica não é particular das produções da linha. Muitas pesquisas sobre a produção acadêmica do campo têm evidenciado essa predominância. A pesquisa de Azevedo e Aguiar (2001) considerou trabalhos sobre política educacional nos anos de 1993 a 2000.

[...] podemos afirmar da prevalência do marxismo em suas distintas vertentes. Entretanto, é mais recorrente a vertente que faz a leitura das políticas educativas como uma decorrência da “lógica do capital”. Nesse contexto, apesar da presença de estudos com uma consistência teórica no emprego de conceitos e categorias, são também encontrados os que as usam muito mais como um recurso para fazer denúncias, do que como uma estratégia analítica adequada. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 60).

Em relação às produções da linha, que indicaram como perspectiva teórico-epistemológica o materialismo histórico e dialético, ou outras teorias de vertente marxista, pode-se observar, no Apêndice A, que não foram todas as produções que explicitaram conceitos e categorias que utilizariam para articular essa perspectiva teórica com a análise da realidade. Considerando esse fato, assim como Azevedo e Aguiar (2001), é possível afirmar que nem todas as pesquisas operaram efetivamente com a teoria, mas a usaram como um apoio para afirmar alguma perspectiva pré-estabelecida sobre o objeto.

Todavia, essa afirmação foi construída a partir da leitura dos elementos textuais considerados nesta dissertação. Será necessária uma leitura integral das pesquisas para verificar se, no decorrer das mesmas, conceitos e categorias inerentes a essa perspectiva aparecem ou não. Apesar disso, compreende-se que, ao explicitar a perspectiva teórica utilizada, a indicação de suas principais ideias, conceitos e categorias analíticas deveriam aparecer juntamente a isso, ou até mesmo logo em seguida, visto que a perspectiva teórica orienta a elaboração do problema de pesquisa, a construção das hipóteses, as opções metodológicas e os resultados encontrados. Além do trabalho de Azevedo e Aguiar (2001), outras pesquisas identificaram a mesma tendência: Mainardes (2017), Tonieto (2018) e Arosa (2015), evidenciando que essa característica também não é particular das produções da linha, mas sim uma característica do campo acadêmico da política educacional.

Um aspecto importante que chama a atenção é que das 31 pesquisas que tomaram como perspectiva teórica o materialismo histórico e dialético e teorias de vertente marxista, tomando 33,3% de toda produção, 12 assumem um posicionamento crítico. Além disso, dentro do conjunto de pesquisas que explicitaram um posicionamento epistemológico, a grande maioria indicou seguir essa perspectiva. A partir dessas informações, disponíveis no Apêndice A, torna-se possível pensar, que para os pesquisadores da linha, ao indicar como perspectiva teórica o materialismo histórico e dialético e suas vertentes, automaticamente eles estão assumindo um posicionamento crítico. De fato, o materialismo histórico e dialético e as teorias ligadas ao marxismo assumem uma perspectiva crítica da realidade e de suas contradições, entretanto, para que esse posicionamento e perspectiva sejam de fato contemplados no estudo, é preciso operar com a teoria de modo profundo. Mainardes (2009), ao tratar do assunto, indica que:

[...] a pesquisa de políticas educacionais comprometida com uma perspectiva crítica e dialética, demanda uma investigação abrangente e aprofundada do conjunto de influências que atuam no processo de formulação de políticas, tais como: influências globais/internacionais, agências multilaterais, arquiteturas políticas nacionais e locais, indivíduos, grupos, redes políticas, entre outros. (MAINARDES, 2009, p. 5).

A pesquisa de Arosa (2015) aponta que a imprecisão no momento da apresentação do percurso metodológico e teórico-epistemológico é uma grande lacuna do campo. Ao tratar especificamente dos artigos que explicitaram como perspectiva teórica o materialismo histórico e dialético, Arosa (2015) afirma que nesses estudos há uma confusão no momento de conceituar a teoria e operar com conceitos e categorias da mesma, sendo assim, o autor indica que muitos pesquisadores, apesar de explicitarem a utilização dessa perspectiva, na verdade utilizam autores e alguns conceitos que “[...] guardam uma certa semelhança com essa corrente de pensamento, mas não configuram necessariamente uma adesão integral ao denominado *marxismo ortodoxo*” (AROSA, 2015, p. 22). Tomando como base os elementos textuais analisados nas produções da linha, pode-se afirmar que isso também ocorre com as pesquisas desse espaço, que indicaram como perspectiva teórica o materialismo, visto que em alguns casos essa confusão, indicada por Arosa (2015), também aparece em alguns dos estudos da linha. Todavia, é necessário que pesquisas mais profundas analisem as teses e dissertações de modo que se verifique se, ao longo do texto, essa articulação aparece.

A abordagem do Ciclo de Políticas aparece em terceiro lugar, com 3 pesquisas, ocupando 3,2% da produção, com uma pesquisa a nível de doutorado. Apesar de serem poucos estudos, as pesquisas apresentaram a abordagem de forma clara logo nos primeiros textos das pesquisas, indicando os principais conceitos que foram utilizados para a análise dos objetos, bem como sua articulação com os procedimentos metodológicos escolhidos. De acordo com Mainardes (2006), essa abordagem foi desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe e representa um caminho profícuo para os estudos do campo da política educacional. Segundo Mainardes (2006), a abordagem do Ciclo de Políticas representa uma opção interessante para o campo, pois “[...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

O mesmo autor, em um artigo de 2009, evidencia a importância da ampliação de discussões a respeito de novas abordagens e referenciais analíticos empregados em outros países, com o objetivo de ampliar e aprofundar as perspectivas teóricas das pesquisas sobre políticas educacionais no Brasil (MAINARDES, 2009).


As imagens, a seguir, mostram o resultado do processo de sintetização das informações presentes no Apêndice C. Para a construção dos quadros, utilizou-se o *software* de pesquisa Iramuteq. Esse *software* possibilitou à contagem de vezes que se repetiram os nomes dos autores, marcos teóricos e conceitos nas pesquisas de cada perspectiva teórica. Assim, o objetivo da formação dos quadros foi de mostrar quais marcos teóricos e autores foram mais citados nas pesquisas de modo geral e, em seguida, nas pesquisas referentes às perspectivas que apresentaram mais de uma produção. Ressalta-se que os dados que constituíram o *corpus* textual da análise e o Apêndice C encontram-se registrados de forma detalhada no Apêndice A.

Os autores que constituíram a categoria “Principais Autores” do Apêndice A e C foram aqueles citados como principais na introdução das teses e dissertações ou no capítulo destinado aos aspectos teórico-epistemológicos, quando havia. Além disso, as referências também foram consideradas, pois muitas vezes os pesquisadores não citavam os principais autores utilizados nos textos iniciais da pesquisa, ou então citavam apenas os autores clássicos, ou apenas os autores que tratavam de temas específicos sobre as políticas educacionais. Considerando que o objetivo desta dissertação era de analisar ambos, houve a necessidade da análise das referências para que fosse possível apreendê-los.

Em relação aos marcos teóricos, buscou-se encontrá-los na introdução e no capítulo destinado às questões teórico-epistemológicas, quando havia. Entretanto, a maioria das pesquisas não explicitaram os marcos de forma clara, assim como houve pesquisas que não apresentavam marcos teóricos ligados à perspectiva teórica adotada, citavam somente termos e conceitos amplos que não representavam, de fato, a teoria. Esse processo representou um momento complexo da pesquisa, pois houve a necessidade de uma leitura integral da introdução das pesquisas e, em muitos casos, do capítulo metodológico.

Mesmo com a realização de uma leitura sistemática destes elementos textuais, ressalta-se a necessidade de estudos que considerem a leitura das produções de forma integral, pois considerando as limitações relativas ao tempo concebido à uma pesquisa a nível de mestrado, isso não foi possível. Todavia, a dificuldade em encontrar os marcos teóricos nas produções, já pode ser considerada como uma característica delas, podendo ser percebida como uma dificuldade ligada à compreensão dos conceitos pertinentes às teorias escolhidas para a análise dos objetos. A figura 1 representa os autores mais utilizados nas teses e dissertações de modo geral, considerando todas as perspectivas.

Figura 1 – Autores mais utilizados nas teses e dissertações

| Forma | Freq.  |
|----------|---|
| marx | 38 |
| frigotto | 29 |
| gramsci | 28 |
| saviani | 25 |
| gentili | 23 |
| engels | 21 |
| cury | 20 |
| demo | 20 |
| freire | 18 |
| gadotti | 15 |
| kuenzer | 15 |
| libâneo | 15 |
| mészáros | 15 |
| oliveira | 14 |
| silva | 14 |
| gatti | 13 |
| azevedo | 12 |
| bourdieu | 12 |
| carnoy | 12 |
| cunha | 12 |
| santo | 12 |
| belloni | 10 |
| bobbio | 10 |

Fonte: A autora.

A partir dos resultados gerados pelo Iramuteq, é possível observar que os autores clássicos mais utilizados nas teses e dissertações foram Karl Marx, Antônio Gramsci, Friedrich Engels, Paulo Freire e Pierre Bourdieu. Os autores clássicos podem ser relacionados ao desenvolvimento das bases teóricas das perspectivas explicitadas. De acordo com Mainardes (2018b, p. 12), a utilização de clássicos “[...] constitui-se em estratégia relevante para o aprofundamento analítico e ampliação da argumentação”. Os clássicos indicados na imagem 1 passaram as produções desde as primeiras pesquisas. Entretanto, de acordo com o Apêndice A, observa-se que, a partir do ano de 2005, a utilização de clássicos tornou-se mais frequente e sistematizada. Antes disso, a incidência de pesquisas que não citavam autores clássicos entre os principais autores era maior. Isso mostra que a linha buscou aprimoramento no que se refere às questões teóricas de sua produção e, portanto, pode ser entendida como uma estratégia dos agentes do campo, conquistada com uma maior estabilidade do programa mediante os desafios

externos, principalmente no que se diz respeito à conquista de um quadro fixo de professores e maior qualidade nas orientações das dissertações.

Em relação aos autores que estudam a educação como área considerando a conjuntura política e social, destacaram-se Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Carlos Jamil Cury, Pedro Demo, Moacir Gadotti, Acácia Zeneida Kuenzer, José Carlos Libâneo, Francisco de Oliveira, João Silva Junior, Bernadete Gatti, Janete Maria Linz de Azevedo, Luiz Antônio Cunha, Maria Luiza Belloni e Norberto Bobbio. Demais autores que não tratam especificamente da questão educacional, mas estão ligados à teorização das pesquisas são István Mészáros, como principal autor utilizado para a atualização das teorias da vertente marxista, Martin Carnoy que foi bastante citado para a explanação de questões mais amplas sobre as políticas públicas e o Estado e Boaventura Souza Santos, utilizado pelos pesquisadores para contribuir com a fundamentação teórica. Resultado semelhante a este aparece na pesquisa de Jacomini e Cruz (2019).

Da amostra de teses e dissertações (56) sobre políticas educacionais analisadas pelas autoras, grande parte dos estudos utilizam Bourdieu, Gramsci ou Marx para compor o grupo de referências relacionado à perspectiva e posicionamento epistemológico. Além da pesquisa de Jacomini e Cruz (2019), a pesquisa de Toniato (2018) também destacou que dentre os autores mais citados como bases teóricas das teses analisada estão Marx e Engels. Apesar dos poucos estudos de metapesquisa terem analisado os principais autores utilizados como fundamentação nas pesquisas do campo, seria importante analisar a predominância desses clássicos nas produções, na medida em que esse aspecto pode ajudar a compreender melhor as estratégias criadas pelos agentes no que diz respeito à tentativa de apreensão dos objetos e em que medida essa característica influi na configuração do *habitus* dos pesquisadores.

A figura 2 indica os principais marcos teóricos e conceitos indicados pelos pesquisadores da linha.

Figura 2 – Marcos teóricos e conceitos que aparecem com maior frequência nas produções da linha

| Forma | Freq. ↓ | Forma | Freq. ↓ |
|----------------|---------|------------------|---------|
| contradição | 29 | globalização | 6 |
| totalidade | 24 | habitus | 6 |
| classe | 20 | luta | 6 |
| política | 20 | mediação | 6 |
| neoliberalismo | 19 | mercado | 6 |
| educação | 15 | regra | 6 |
| sociedade | 15 | crise | 5 |
| social | 14 | humano | 5 |
| contexto | 12 | político | 5 |
| ideologia | 12 | autonomia | 4 |
| capitalista | 11 | cidadania | 4 |
| hegemonia | 10 | inclusão | 4 |
| neoliberal | 10 | mínimo | 4 |
| práxis | 10 | participação | 4 |
| qualidade | 9 | policy | 4 |
| capital | 8 | reestruturação | 4 |
| capitalismo | 8 | reflexivo | 4 |
| democratização | 8 | ampliar | 3 |
| emancipação | 8 | autoritário | 3 |
| avaliação | 6 | burguês | 3 |
| campo | 6 | crítico | 3 |
| democracia | 6 | cultural | 3 |
| democrático | 6 | descentralização | 3 |

Fonte: A autora.

Como é possível observar, os marcos teóricos mais citados referem-se às categorias e conceitos empregados pelo materialismo histórico e dialético. Essas categorias e conceitos são utilizadas não só pelos pesquisadores que adotaram essa perspectiva teórica, mas também por pesquisadores que fizeram uso de teorização combinada. A partir da leitura das introduções das pesquisas, constatou-se que em muitos casos esses conceitos não são explicados e articulados, de fato, com o que se busca na realização da análise de determinado objeto. Nesses casos, pode-se afirmar que o emprego de determinados marcos-teóricos é realizado para justificar o posicionamento do pesquisador ou para explicar parte do problema de pesquisa de forma superficial.

A categoria mais utilizada nas pesquisas é “Contradição”, com isso é possível afirmar que os pesquisadores buscam, a partir de seus estudos, analisar as políticas educacionais considerando as contradições que marcam seu processo de formulação e implementação. Além disso, é possível perceber, também, que há um esforço para tornar claro as contradições que

marcam a sociedade capitalista, a partir da análise de discursos e textos políticos numa perspectiva histórica e conjuntural.

O termo “neoliberalismo” apresentou uma frequência significativa. Em alguns estudos, esse termo é tomado como marco central, mostrando que as análises são consideradas no marco da ideologia neoliberal. Mais abaixo, na Imagem 1, aparece a palavra neoliberal. Nesse caso, ao observar o Apêndice A, será possível verificar que ela está ligada a palavra Estado. Sendo assim, ao somar o número de vezes em que aparecem ambos os termos sinônimos, torna-se possível afirmar que esse termo aparece em 74,3% das produções. Ao analisar os demais conceitos e marcos-teóricos que aparecem com maior frequência nas pesquisas, compreende-se que os pesquisadores da linha se preocupam em analisar as políticas educacionais a partir de uma abordagem político-ideológica. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 51), nos estudos dessa abordagem, “[...] enfatizam-se os chamados textos críticos em detrimento dos textos legais e/ou documentos, sendo o real apresentado já em sua forma político-ideológica. As palavras contexto, ideologia e capitalista ilustram essa afirmação.

Mais uma vez, cabe ressaltar, que seria de grande importância a análise na íntegra das produções para apreender em que medida as análises feitas, a partir dessa perspectiva, estão contribuindo para a verticalização dos estudos sobre política educacional, para que não se caia em discussões conceituais que fogem à política em sua forma real, visto que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), esse tipo de análise “[...] acaba por ater-se mais ao contexto, ao espírito e às entrelinhas dos textos legais e/ou documentos do que ao conteúdo dos documentos legais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 51). Em uma de suas pesquisas sobre a produção de artigos sobre políticas educacionais no âmbito da ANPED, Souza (2014, p. 358) também descreveu essa característica nos artigos analisados e afirma que esta questão “[...] relaciona-se com o debate sobre o quanto os pesquisadores em políticas educacionais dão preferência por fazer a política ao invés de estudá-la”.

Após o quadro geral de teses e dissertações, optou-se por fazer a mesma contagem, mas separadamente. Nesse sentido, considerou-se para a análise individual, as perspectivas-teóricas que apresentaram mais de uma pesquisa. Os resultados das figuras 3 e 4 são referentes às pesquisas que explicitaram o materialismo histórico e dialético e suas vertentes como perspectiva teórico-epistemológica.

Figura 3 – Autores mais utilizados nas pesquisas classificadas na perspectiva teórico-epistemológica do Materialismo Histórico e dialético e suas vertentes

| formes | eff  |
|----------|---|
| marx | 24 |
| engels | 15 |
| gramsci | 15 |
| saviani | 14 |
| frigotto | 12 |
| mészáros | 10 |
| kuenzer | 9 |
| lukács | 8 |
| gentili | 7 |
| tonet | 6 |
| carnoy | 6 |
| dourado | 5 |
| cury | 5 |
| peroni | 5 |
| vieira | 4 |
| kosik | 4 |
| gruppi | 4 |
| cruz | 3 |
| shiroma | 3 |
| oliveira | 3 |
| ciavatta | 3 |
| libâneo | 3 |
| harvey | 3 |
| lessa | 3 |

Fonte: A autora.

Como clássicos dessa perspectiva teórica, destacam-se, obviamente, Karl Marx, Friedrich Engels e Gramsci. Os autores mais utilizados para atualizar a teoria, a partir de releituras mais atuais, são István Mészáros, Gyorgy Lukács e Ivo Tonet. Como autores que trazem uma análise mais ampla a respeito da conjuntura política, social e econômica, de modo mais amplo, e das políticas educacionais de modo específico, destacam-se os autores Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Acácia Zeneida Kuenzer, Pablo Gentili, Martin Carnoy, Luiz Fernandes Dourado, Carlos Roberto Jamil Cury e Vera Maria Vidal Peroni.

Observando o Apêndice A, verifica-se que esses autores são indicados como principais em grande parte da produção da linha, até mesmo nas pesquisas que não seguem o materialismo histórico e dialéticos ou suas vertentes como perspectiva teórica. É possível observar também, que com o passar do tempo, alguns autores relacionados ao estudo do contexto mais amplo da

educação deixaram de ser utilizados em anos mais recentes. É o caso de Pedro Demo, Pablo Gentili e Luiz Fernandes Dourado. Por outro lado, os dados revelaram também que, ao longo dos anos, a produção apresentou algumas referências consensuais e que ainda aparecem como principais em teses e dissertações, como, por exemplo, Gaudêncio Frigotto, Demerval Saviani, Vera Maria Vidal Peroni e Carlos Roberto Jamil Cury. Esses autores também aparecem como centrais nas dissertações analisadas por Jacomini e Cruz (2019) e na pesquisa de Soares (2019). Assim, a partir da teoria de Bourdieu, afirma-se que esses autores possuem um lugar de prestígio científico no campo da política educacional, exercendo grande influência sobre o processo de constituição do *habitus* dos pesquisadores do campo.

A figura 4 mostra os marcos-teóricos que apareceram com maior frequência nos estudos que adotaram o materialismo histórico e dialético como perspectiva teórica.

Figura 4 – Marcos teóricos e conceitos que aparecem com maior frequência nas pesquisas que adotam como perspectiva teórica o Materialismo histórico e dialético e suas vertentes

| formes | eff  |
|----------------|--|
| contradição | 22 |
| totalidade | 19 |
| classe | 12 |
| capitalista | 9 |
| práxis | 8 |
| sociedade | 8 |
| hegemonia | 7 |
| mediação | 6 |
| capitalismo | 6 |
| luta | 5 |
| neoliberalismo | 5 |
| social | 5 |
| ideologia | 5 |
| capital | 4 |
| humano | 4 |
| reestruturação | 3 |
| emancipação | 3 |
| política | 3 |
| produtivo | 3 |
| burguês | 3 |
| crise | 3 |
| educação | 3 |

Fonte: A autora.

A partir da figura 4, observa-se que as pesquisas que utilizaram o materialismo histórico e dialético como perspectiva teórica anunciariam algumas das categorias de análise da

teoria. A categoria alienação não aparece nas pesquisas com frequência, sequer aparece entre os marcos-teóricos menos citados. Dentre as categorias de análise mais citadas estão contradição e totalidade. Considerando a leitura realizada dos textos de introdução e do capítulo destinado à explicitação da perspectiva teórico-epistemológica, quando havia, foi possível perceber que essas categorias que fazem parte do materialismo histórico e dialético, na maioria dos casos, são utilizadas para tecer críticas a alguns agentes que caracterizam o sistema capitalista, bem como os processos que envolvem sua manutenção e reprodução. Percebe-se que esses apontamentos estão relacionados, de modo geral, ao que os pesquisadores indicam ser um posicionamento crítico em relação às influências do capitalismo no campo das políticas públicas. Assim, as pesquisas realizam críticas aos processos de privatização, à precarização da educação pública, aos mecanismos de exploração para maior produtividade, entre outras questões. Arosa (2015), ao analisar os artigos da ANPED sobre políticas educacionais e que utilizaram como perspectiva teórico-epistemológica o materialismo histórico e dialético, identificou traços parecidos nos estudos.

Essas críticas, da forma como são realizadas, fazem esses elementos serem tomados como efeitos do capitalismo, atribuindo-lhes também valor de causa das desigualdades e dos desajustes no sistema social e da sua repercussão no sistema educacional, raramente identificando o próprio capitalismo como agente causador desses que não são meras consequências advindas de momentos conjunturais, mas sim como um componente estrutural deste modo de organização sócio-política da sociedade. (AROSA, 2015, p. 23).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que há um grande esforço, por parte dos pesquisadores da linha que utilizam o materialismo histórico e dialético como perspectiva teórico-epistemológica, em trazer para a pesquisa questionamentos sobre a forma contemporânea do capitalismo, mas a partir da leitura dos elementos textuais considerados para análise nesta dissertação, percebe-se que estes não indicam a superação dessa organização econômica e social, não evidenciando, portanto, uma adesão total à perspectiva política do marxismo. Cabe ressaltar que essas considerações foram tecidas a partir da leitura da introdução das pesquisas, assim sendo, indica-se a necessidade de pesquisas que considerem a leitura integral das teses e dissertações.

A figura 5 indica os autores mais citados como principais nas pesquisas classificadas como estudos que utilizaram mais de uma teoria para compor seu quadro teórico.

Figura 5 – Autores mais utilizados nas pesquisas classificadas na perspectiva teorização combinada

| formes | eff |
|----------|-----|
| demo | 14 |
| freire | 13 |
| gentili | 12 |
| frigotto | 10 |
| cury | 10 |
| silva | 10 |
| saviani | 10 |
| gadotti | 10 |
| costa | 8 |
| oliveira | 8 |
| freitag | 8 |
| azevedo | 7 |
| marx | 7 |
| libâneo | 7 |
| bobbio | 7 |
| gramsci | 7 |
| foucault | 6 |
| apple | 6 |
| santo | 6 |
| cunha | 5 |
| bourdieu | 5 |
| gatti | 5 |
| carnoy | 5 |
| ferreira | 5 |

Fonte: A autora.

Como é possível observar, nas pesquisas classificadas como teorização combinada há uma inversão entre os autores estudiosos do campo da educação e os autores clássicos, que, nesse caso, não aparecem nos primeiros lugares, com exceção de Paulo Freire. A partir desses dados, afirma-se, mais uma vez, que a grande maioria das pesquisas classificadas nessa perspectiva utilizam alguns autores que discutem questões mais amplas sobre as políticas educacionais e o Estado como sendo principais em seu quadro teórico, não apresentando teorias de fato, mas sim uma diversidade de autores utilizados na revisão de literatura dos estudos, não indicando a vinculação desses autores às suas abordagens epistemológicas.

Na figura 6 estão dispostos os marcos teóricos e conceitos mais citados pelos pesquisadores nos estudos classificadas nessa perspectiva.

Figura 6 – Marcos teóricos e conceitos que aparecem com maior frequência nas pesquisas que adotam como perspectiva teórica a Teorização combinada

| formas | eff |  |
|----------------|-----|---|
| neoliberalismo | 8 | |
| neoliberal | 8 | |
| classe | 7 | |
| social | 7 | |
| ideologia | 7 | |
| educação | 7 | |
| qualidade | 6 | |
| sociedade | 6 | |
| democrático | 5 | |
| globalização | 5 | |
| democracia | 5 | |
| democratização | 5 | |
| política | 4 | |
| cidadania | 4 | |
| interesse | 3 | |
| mercado | 3 | |
| flexibilidade | 3 | |
| autoritário | 3 | |
| totalidade | 3 | |
| emancipação | 3 | |
| participação | 3 | |
| capital | 3 | |
| hegemonia | 3 | |
| habitus | 3 | |

Fonte: A autora.

Assim como outras pesquisas que analisaram produções do campo da política educacional no Brasil (AZEVEDO; AGUIAR, 2001; SILVA; SACAFF; JACOMINI, 2016; SILVA; JACOMINI, 2019; SOUZA, 2014), verificou-se que os pesquisadores da linha têm analisado os objetos de estudo a partir do marco da ideologia neoliberal, bem como sua reprodução a partir da reforma do Estado. Considerando essa perspectiva, afirma-se que as produções da linha, mesmo as mais recentes, vão ao encontro das características identificadas por Azevedo e Aguiar (2001), quando assinalam que os pesquisadores do campo

[...] preocupam-se com os novos padrões assumidos pela regulação do Estado, secundadas, direta ou indiretamente, pelo trato do conceito de ‘neoliberalismo’ [...] Nestes contextos, o ‘neoliberalismo’ é acionado como uma referência com a qual se procura apreender a política a partir do enfoque da filosofia de ação que orienta as políticas econômicas, a ação do Estado e as reformas educacionais. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 59).

A partir dos dados inscritos no Apêndice A, constatou-se que a palavra Estado aparece em 44 pesquisas (47,3%) e está mais frequentemente ligada ao termo neoliberalismo. Assim

como apontado por Silva, Scaff e Jacomini (2016) e Souza (2014), as produções sobre políticas educacionais no Brasil são fortemente marcadas pela ideia de Estado como centro, sendo este considerado o protagonista no processo de resolução dos problemas existentes no âmbito das políticas públicas e os governos como sua expressão. Segundo Silva, Scaff e Jacomini (2019), ao tomar o Estado como universal, deixa-se de considerar a importância e influência de outros agentes no processo político. Há, nesse sentido, uma visão simplista dos percursos das políticas, já que não há apreensão do papel dos demais atores sociais e das contradições e disputas que marcam esse processo. Logo em seguida, aparece o conceito de classe. Considerou-se que os pesquisadores compreendem o Estado como aparelho coercitivo e principal representante da perpetuação da ditadura de classe. Ou seja, o processo de dominação do sistema de classe tem como seu principal executor o Estado.

Com um número de pesquisas muito abaixo das perspectivas anteriores, a abordagem do Ciclo de Políticas, assim como a teoria de Bernstein e a teoria de Bourdieu, pode ser compreendida como uma tentativa de trazer à linha novas formas de interpretação dos processos de tomada de decisão no âmbito das políticas educacionais. As noções de hereditariedade e reprodução do *habitus* descritas na teoria de Bourdieu indicam um caminho para a compreensão desses resultados. Mais adiante, ver-se-á que grande parte dos professores orientadores da linha, que explicitam de forma clara a perspectiva teórico-epistemológica que seguem em suas pesquisas, adotam o Materialismo histórico-dialético como referencial, a outra grande maioria não explicita de forma clara sua perspectiva teórica, seja no currículo Lattes, seja em suas produções. Será possível observar, também, que são raros os professores orientadores da linha que apresentam a utilização de outras perspectivas teóricas que não estão ligadas ao marxismo.

Soares (2019) apontou em sua pesquisa que o “[...] marxismo/materialismo histórico/teoria marxiana tem presença significativa no *habitus* do campo da Política Educacional no Brasil” (SOARES, 2019, p. 115). O mesmo é possível de ser notado na linha em questão. Assim como foi possível observar nas produções analisadas, Soares (2019), a partir de uma investigação sobre o *habitus* dos professores que pesquisam sobre políticas educacionais nos programas de pós-graduação do Brasil, verificou que a outra maioria dos professores pesquisadores do campo faz uso de teorização combinada. Considerando esses apontamentos, entende-se que a linha reproduz essa polarização característica da estrutura mais ampla do campo acadêmico da política educacional no Brasil. A utilização dessas novas perspectivas representa, nesse sentido, uma forma de, aos poucos, tencionar essa polarização que marca as produções, trazendo uma nova forma de interpretar as políticas públicas. É o caso

das pesquisas que tomaram como perspectiva teórica a abordagem do Ciclo de Políticas, a teoria de Pierre Bourdieu e a teoria de Bernstein.

De acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), o emprego das perspectivas pós-estruturalistas e estruturalistas no campo da política educacional representa uma tentativa de ultrapassar as limitações das abordagens descritivas e marxistas. A primeira entende que o poder perpassa diferentes agentes e a segunda enfatiza o papel do Estado, compreendendo o processo de geração de políticas como resultado das disputas de poder entre o âmbito econômico e os agentes. A partir da teoria de Bourdieu, pode-se considerar que o interesse por abordagens diferentes da abordagem dominante na linha pode ser compreendido como uma estratégia de heresia, na medida em que, inconscientemente ou não, desenvolve aos poucos um movimento de dispersão dos mecanismos de reprodução da ordem dominante.

A figura 7 mostra os principais autores utilizados nas pesquisas que adotaram abordagem do Ciclo de Políticas como referencial teórico. O número de pesquisas que adotaram tal abordagem corresponde à 3,2% da produção.

Figura 7 – Autores mais utilizados nas pesquisas classificadas na perspectiva teórico-epistemológica da abordagem do Ciclo de Políticas

| Forma | Freq. ↓ |
|----------|---------|
| ball | 3 |
| bourdieu | 2 |
| bowe | 2 |
| braun | 2 |
| maguire | 2 |

Fonte: A autora.

De modo geral, os autores que aparecem na Imagem 7 propõem que as políticas educacionais sejam analisadas a partir de duas perspectivas, como texto e como discurso. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), nessa abordagem

O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não tem dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Nessa perspectiva, o foco da análise recai sobre as contradições inerentes às políticas, rompendo com a uma visão linear e simplista do processo. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello

(2011), Ball indica que o contexto dos resultados/efeitos é uma continuidade do contexto da prática e o contexto da estratégia/ação política caminha juntamente com o contexto de influência. Além disso, os autores destacam que Ball, através da teoria da atuação, destaca o papel de atuação de outros agentes que muitas vezes são totalmente ou parcialmente desconsiderados em outras perspectivas.

Na figura 8 observa-se os marcos-teóricos e conceitos mais empregados nas pesquisas dessa perspectiva.

Figura 8 – Marcos teóricos e conceitos que aparecem com maior frequência nas pesquisas que adotam como perspectiva teórica a abordagem do Ciclo de Políticas

| formas | eff  |
|-----------|---|
| contexto | 12 |
| política | 10 |
| político | 4 |
| resultado | 3 |
| efeito | 3 |
| policy | 3 |
| uso | 3 |
| texto | 3 |

Fonte: A autora.

Como observa-se na Imagem 8, os marcos-teóricos empregados pelos pesquisadores que utilizaram a abordagem são bem delimitados e não apresentam grande variedade, indicando os conceitos com clareza. O marco-teórico mais citado pelos pesquisadores foi “contexto”, logo, em seguida, aparecem as palavras “resultado” e “efeito”, evidenciando que o principal foco dos pesquisadores recai sobre a análise do contexto dos resultados/efeitos, apesar de todos os contextos estarem interligados.

A figura 9 indica os principais autores citados nas pesquisas que tomaram como perspectiva teórica a teoria de Pierre Bourdieu. Tais pesquisas correspondem a 2,1% de toda produção da linha.

Figura 9 – Autores mais utilizados nas pesquisas classificadas na perspectiva teórico-epistemológica da teoria de Pierre Bourdieu

| Forma | Freq. ↓ |
|-------------|---------|
| bourdieu | 3 |
| afonso | 1 |
| aguiar | 1 |
| arretche | 1 |
| azevedo | 1 |
| ball | 1 |
| barreto | 1 |
| belloni | 1 |
| campo | 1 |
| cury | 1 |
| dia | 1 |
| fanfani | 1 |
| ferreira | 1 |
| gatti | 1 |
| gómez | 1 |
| keegan | 1 |
| lingard | 1 |
| mancebo | 1 |
| martins | 1 |
| oliveira | 1 |
| palamidessi | 1 |
| paula | 1 |
| rabelo | 1 |

Fonte: A autora.

Como é possível observar na Imagem 9, nas pesquisas que explicitaram a teoria de Bourdieu como perspectiva teórica, os pesquisadores citam, obviamente, Bourdieu como autor principal. Juntamente, citam autores comentadores da teoria de Bourdieu e autores do campo da política educacional.

Na figura 10 estão dispostos os marcos-teóricos e conceitos mais utilizados pelos pesquisadores.

Figura 10 – Marcos teóricos e conceitos que aparecem com maior frequência nas pesquisas que adotam como perspectiva teórica a teoria de Pierre Bourdieu


| Forma | Freq.  |
|----------------|---|
| campo | 2 |
| habitus | 2 |
| simbólico | 2 |
| agente | 1 |
| capital | 1 |
| como | 1 |
| democracia | 1 |
| desigualdade | 1 |
| igualdade | 1 |
| justiça | 1 |
| metacampo | 1 |
| neoliberalismo | 1 |
| noção | 1 |
| reprodução | 1 |
| social | 1 |
| trajetória | 1 |
| violência | 1 |

Fonte: A autora.

Ao analisar os marcos-teóricos e conceitos mais utilizados pelos pesquisadores, nota-se que os conceitos de “campo”, “*habitus*” e “simbólico” (poder simbólico) predominam. Esses dados indicam que o emprego da teoria nas pesquisas da linha teve como foco analisar determinado campo e as ações de seus agentes. Apesar de aparecerem conceitos importantes de Bourdieu, em uma das pesquisas que empregou a teoria, houve pouca exploração e articulação entre eles e o objeto de estudo.

As pesquisas que adotaram a teoria de Bernstein como perspectiva teórica também correspondem a 2,1% de toda produção da linha. Mainardes e Stremel (2010) argumentam que a teoria de Bernstein “possui uma estrutura conceitual forte e uma linguagem de descrição que oferece relevantes e consistentes contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 31). A figura 11 indica os principais autores utilizados pelos pesquisadores dessa perspectiva.

Figura 11 – Autores mais utilizados nas pesquisas classificadas na perspectiva teórico-epistemológica da teoria de Bernstein

| Forma | Freq.  |
|------------|---|
| berstein | 2 |
| apple | 1 |
| ball | 1 |
| barreto | 1 |
| belloni | 1 |
| braun | 1 |
| camini | 1 |
| freitas | 1 |
| maguire | 1 |
| mainardes | 1 |
| mitrulis | 1 |
| mortatti | 1 |
| mészáros | 1 |
| perrenoud | 1 |
| poulantzas | 1 |
| sousa | 1 |
| young | 1 |

Fonte: A autora.

Como é possível observar, juntamente a Bernstein estão autores do campo da política educacional nacionais e internacionais. O número diminuto de trabalhos que utilizaram essa perspectiva não permite realizar uma análise abrangente, mas pode-se apreender uma boa articulação na escolha dos autores que compõem o quadro teórico, com destaque para Apple, com os estudos sobre currículo e Ball e Mainardes como autores estudiosos da teoria e que trazem para os estudos do campo da política educacional no Brasil novas perspectivas e métodos de análise das políticas.

A figura 12 mostra os principais marcos-teóricos e conceitos que aparecem nas pesquisas dessa perspectiva.

Figura 12 – Marcos teóricos e conceitos que aparecem com maior frequência nas pesquisas que adotam como perspectiva teórica a teoria de Bernstein

| Forma | Freq.  |
|-------------|---|
| regra | 6 |
| pedagógico | 3 |
| discurso | 2 |
| dispositivo | 2 |
| pedagogia | 2 |
| regulador | 2 |

Fonte: A autora.

Observa-se que os pesquisadores que adotaram a teoria explicitaram os principais conceitos que constitui a teoria em questão de forma clara e pontual, não apresentado uma diversidade de conceitos que fogem à teoria. A palavra “regra”, que aparece com maior frequência nas pesquisas, diz respeito aos conceitos de regras distributivas, regras contextualizadoras e regras de avaliação. De acordo com Mainardes e Stremel (2010), esses conceitos estão relacionados à teoria do dispositivo pedagógico elaborada por Bernstein. Os autores argumentam que “[...] por meio da teoria do dispositivo pedagógico, Bernstein procurou explicar as regras geradoras de estabilidade e uniformidade dos sistemas nacionais de educação” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43). Nesse sentido, Mainardes e Stremel (2010) afirmam que essa teoria representa um caminho promissor no campo da política educacional, na medida em que possibilita a construção de uma compreensão profunda da relação entre os níveis macro, meso e micro que configuram o sistema educacional e suas políticas.

De modo geral, o objetivo desse subitem foi de descrever as principais características teóricas presentes nas pesquisas da linha, possibilitando, assim, a construção de um panorama geral dos aspectos epistemológicos da produção. Afirma-se, novamente, que a presente pesquisa não visou realizar uma análise profunda dessas questões, devido ao grande volume de trabalhos analisados e tempo destinado ao desenvolvimento da dissertação. Sendo assim, destaca-se, outra vez, a importância de estudos que desenvolvam análises mais profundas e específicas sobre esses elementos de pesquisa.

4.2.2 Dimensões objetivas e subjetivas que envolvem o processo de escolha dos objetos e perspectivas teórico-epistemológicas das produções da linha

Bourdieu realizou um importante esforço para considerar a relação dialética entre aspectos objetivos e subjetivos que envolvem a estrutura dos campos e ações de seus agentes. Nesse sentido, ao expor anteriormente os objetos de pesquisa que predominam e os que ainda são pouco explorados pelos pesquisadores da linha, bem como estes operam com a teoria adotada, torna-se essencial, neste segundo momento, buscar compreender quais elementos são responsáveis pela escolha de tais objetos e perspectivas teóricas por parte dos agentes que constituem esse espaço. Segundo Ortiz (2013), a *práxiologia* descrita por Bourdieu em sua teoria, consiste em considerar que a prática que os agentes executam em um determinado campo, não se dá de forma mecânica que as possa reduzir inteiramente a obediência às regras ou normas, assim como, não são atos totalmente conscientes, como se fossem cálculos estratégicos pensados pelos agentes de forma totalmente autônoma.

Diferentemente do cálculo das probabilidades que a ciência constrói de forma metódica, com base em experiências controladas e a partir de dados estabelecidos segundo regras precisas, a avaliação subjetiva das chances de sucesso de uma ação determinada faz intervir todo um corpo de sabedoria semiformal, ditados, lugares-comuns, preceitos éticos ('não é para nós') e, mais profundamente, princípios inconscientes do *ethos*, disposição geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determina condutas 'razoáveis' ou 'absurdas' (as loucuras) para qualquer agente submetido a essas regularidades. (ORTIZ, 2013, p. 55, grifo do autor).

A partir disto, entende-se que a escolha dos objetos e temas por parte dos pesquisadores da linha não sofre influência apenas das condições objetivas inerentes à estrutura e que são, de certo modo, explícitas, ligadas às formas de organização do programa e aos mecanismos de seleção, bem como às demandas externas ao campo, mas também de aspectos ligados à trajetória social dos mesmos, seu histórico no meio acadêmico, sua profissão e até mesmo aspectos ligados a vivências pessoais que são elementos constituintes de sua visão de mundo, e que fazem parte da interiorização das estruturas objetivas. Considerando essa perspectiva, retoma-se o conceito de *habitus*, isto porque, de acordo com a teoria de Bourdieu, o *habitus* representa um processo de mediação em nível universal, que conduz às ações práticas dos agentes, de forma que estas, sem razão aparente, sejam realizadas de forma sensata, razoável e objetivamente coordenadas.

Seguindo essa perspectiva, buscou-se a partir da leitura dos elementos textuais selecionados para esta análise, encontrar trechos das teses e dissertações que explicitaram direta ou indiretamente questões que envolveram a escolha tanto do objeto de estudo, quanto da

perspectiva teórico-epistemológica por parte dos pesquisadores. Primeiramente, considerou-se as justificativas expressas nas teses e dissertações que levaram o pesquisador a desenvolver o interesse por determinado tema/objeto. Como pode-se observar no Quadro 33, a grande maioria indica essa informação nos textos iniciais dos trabalhos.

Quadro 33 – Tipos de justificativas que influenciaram no interesse pelo tema

| Tipos de justificativa | Nº de dissertações | Nº de teses |
|---|---------------------------|--------------------|
| Justificativa atrelada a trajetória profissional | 14 | 0 |
| Justificativa atrelada a fatos empíricos e justificativa científica | 3 | 0 |
| Justificativa atrelada a fatos empíricos e trajetória profissional | 1 | 0 |
| Justificativa científica e trajetória pessoal | 4 | 0 |
| Justificativa atrelada a trajetória acadêmica e justificativa científica | 2 | 1 |
| Justificativa atrelada a trajetória pessoal | 4 | 0 |
| Justificativa atrelada a trajetória profissional e trajetória pessoal | 1 | 2 |
| Justificativa científica | 21 | 4 |
| Justificativa científica e trajetória profissional | 25 | 2 |
| Trajatória pessoal atrelada a trajetória política e trajetória profissional | 1 | 0 |
| Justificativa científica, trajetória profissional e trajetória acadêmica | 0 | 1 |
| Justificativa científica, trajetória profissional e trajetória pessoal | 0 | 1 |
| Não indica (*) | 6 | 0 |
| | Total: 82 | Total: 11 |
| | Total: 93 | |

Fonte: A autora.

A partir da teoria de Bourdieu, pode-se interpretar os dados do Quadro 32 como o resultado da incorporação das estruturas objetivas de diferentes espaços vivenciados pelos pesquisadores da linha e que, portanto, são constituintes de seu *habitus*. Relembrando a metáfora do jogo descrita por Bourdieu (2004), destaca-se que as práticas científicas são permeadas por interesses orientados para a obtenção de prestígio e reconhecimento científico, que conseqüentemente levarão o pesquisador a conquistar, primeiramente, a entrada no campo e, posteriormente, sua permanência e conquista de lugares de maior poder dentro desse espaço. Concomitante a isto, Bourdieu (2005) esclarece que todo problema de pesquisa está diretamente ligado com os acontecimentos sociais que marcam cada momento histórico. Assim, o pesquisador, ao escolher seu objeto de estudo, analisa quais questões são tomadas pelo campo como dignas de serem estudadas. Assim, Santos (2014) ressalta que

[...] não é qualquer problema social que se transmutará em objeto de pesquisa e que será foco do interesse do pesquisador. O pesquisador colocará a funcionar sua percepção e sua capacidade de apreciação das chances de se obter lucro com tal investida. Isto é, a imposição de problemáticas para o pesquisador torna-se mais provável quando os problemas sociais são aqueles que tem maior garantia de receberem *grants*, materiais simbólicos, de serem *bem vistos* pelos administradores científicos. (SANTOS, 2014, p. 164)

A dinâmica que envolve a linha de pesquisa em questão não foge a essa regra. Ao se apreender os elementos textuais referentes às justificativas de interesse pelo tema/objeto de estudo, verificou-se que os interesses dos pesquisadores são circunstanciais e que, na maioria dos casos, desenvolvem-se a partir das práticas e ações que cada pesquisador realiza em diferentes espaços, geralmente ligados aos campos profissional e acadêmico.

O Quadro 33 apresenta uma síntese possível das justificativas descritas pelos pesquisadores em suas pesquisas. Os trechos considerados para elaborar esse quadro estão presentes na íntegra no Apêndice A. Considerando primeiramente as dissertações, verifica-se que a combinação entre justificativa científica e justificativa atrelada às vivências profissionais, representa 30,4% do total de dissertações. Em seguida, com 25,6% da produção a nível de mestrado, aparecem as justificativas atreladas somente às questões de cunho científico e que expressam uma preocupação por parte do pesquisador em, a partir de seu estudo, possibilitar dados e análises importantes que tragam resultados significativos para as questões do campo. Em terceiro lugar, aparecem as justificativas atreladas somente à trajetória profissional dos pesquisadores (17,07%). Nesses casos, nos textos de introdução, os pesquisadores relatam questões de suas experiências profissionais como professores e gestores em instituições de educação básica e de ensino superior, evidenciando problemas enfrentados por eles em relação à implementação de determinadas políticas e aos mecanismos de regulação advindos do poder macro.

Apesar de diminutos, chama a atenção as pesquisas que explicitaram justificativas atreladas a trajetória pessoal, sendo um total de 4,8% das dissertações. Diferente da trajetória profissional, nas justificativas atreladas a trajetória pessoal, os pesquisadores relatam vivências relacionadas à realidade econômica da qual fazem parte e o envolvimento em movimentos políticos e sindicais, expressando assim um determinado posicionamento político em relação à realidade social. Além disso, expressam de forma explícita certa indignação perante as contradições que envolvem a estrutura social no sistema capitalista. Considerando as teses, percebe-se que há um maior número de pesquisas que utilizaram justificativas atreladas às questões eminentemente científicas e nenhuma pesquisa a nível de doutorado indicou justificativas atreladas a trajetória pessoal. Do total de teses, 36,3% utilizam justificativas atreladas às questões científicas. Em segundo lugar, aparecem as justificativas atreladas às trajetórias profissionais e pessoais e também às trajetórias científicas e profissionais, ambas totalizando 18,1% das teses.

Compreende-se que a análise dessas justificativas pode representar um caminho para compreender quais elementos das vivências dos pesquisadores influenciam de modo mais

significativo a construção de sua cosmovisão enquanto sujeito-pesquisador. Dessa forma, representa também uma forma de exercitar a vigilância epistemológica, isso porque, segundo Bourdieu (2004), a compreensão dos interesses que envolvem o processo científico representa uma ruptura com uma visão mistificadora das ações dos agentes nos campos, lembrando que não há neutralidade científica. Tonieto (2018) também retrata essa questão em sua pesquisa envolvendo a análise de teses sobre políticas educacionais. A autora, a partir de Bachelard, indica que a investigação sobre os interesses que envolvem uma pesquisa científica representa uma possibilidade de enxergar como o pesquisador compreende a realidade “[...] a partir de seu conjunto de referências pessoais, culturais, ideológicas e epistemológicas, as quais podem se constituir em entraves para a compreensão científica se não tomadas de modo vigilante e crítico” (TONIETO, 2018, p. 159).

Assim, a partir do levantamento dessas justificativas, cabe buscar apreender se estas estão articuladas com os pressupostos teóricos e epistemológicos adotados pelo pesquisador. Dessa forma, como destacado por Bourdieu (1996), o trabalho do pesquisador social é complexo, pois o mesmo está imerso na realidade que investiga, logo, não há como anular as questões subjetivas que envolvem esse processo. No entanto, é essencial que o pesquisador realize um exercício constante de vigilância epistemológica, de modo que este tenha a máxima consciência dessas influências, para que se evite a distorção da realidade analisada.

Considerando que, de acordo com Bourdieu (2004a), cada campo apresenta mecanismos de seleção de agentes para adentrar nesses espaços, entende-se que, no caso da linha analisada, esses mecanismos, obviamente, também influenciam na escolha do tema/objeto de pesquisa. A respeito disso, Santos (2014), com base em Bourdieu, assinala que,

Contingências e circunstâncias que vão incidir sobre a escolha de um tema de estudo estão ligadas a diversos fatores, que vão possibilitar o domínio do discurso por parte dos pesquisadores que fazem parte do campo. Afinal, estar no jogo é desejar estar nele, é dominar as regras e mostrar este domínio. Mostrar que domina o jogo no campo da pesquisa é obter o reconhecimento dos pares-concorrentes e este reconhecimento é sinônimo de poder sobre o discurso é o que, no final das contas, se busca nesse jogo, como nos diz Foucault (2006), o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo, é também aquilo que é objeto do desejo, e visto que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, é o poder do qual nós queremos apoderar. (SANTOS, 2014, p. 167)

Assim, entende-se que a escolha do objeto que trará algum tipo de reconhecimento no campo e possibilitará, desse modo, sua entrada no mesmo, no caso da linha em questão, pode estar associada também à influência de professores pesquisadores influentes na linha. Obviamente, que as pesquisas não explicitam essa informação, sendo impossível realizar

qualquer tipo de apreensão em relação a essa hipótese. Para isso, seriam necessários estudos envolvendo entrevistas com os pesquisadores autores das teses e dissertações, assim como fez Santos (2008) em sua pesquisa. Entretanto, a partir da comparação entre os temas abordados pelos pesquisadores da linha e os temas de interesse de seus professores orientadores, indicados em seus currículos Lattes, foi possível observar se os pesquisadores acompanham os interesses de estudo de seus orientadores ou apresentam certa autonomia nesse processo de escolha. O Quadro 34 apresenta os dados dessa comparação.

Quadro 34 – Relação entre os temas de interesse dos orientadores da linha e os temas pesquisados pelos orientandos

(continua)

| Orientadores | Temas de pesquisa/interesse | Temas pesquisados pelos orientandos com base nas palavras-chaves das pesquisas | Correspondência dos temas de pesquisa dos orientadores com as palavras chaves apresentadas nas pesquisas dos orientandos |
|--------------|---|--|--|
| 1 | Assistência social; práticas do serviço social. | Ensino Superior; Extensão universitária* | Fraca |
| 2 | Tecnologias digitais; Formação de professores; Educação a distância | Formação continuada de professores no Ensino Básico; Programa TV Escola; Educação a distância. Formação de Professores. | Forte |
| 3 | História da Educação; Intelectuais da Educação; Formação de professores | Formação de professores; Gestão democrática da escola. Projeto político-pedagógico. | Razoável |
| 4 | Avaliação Educacional; Educação à distância; Tecnologias digitais na avaliação educacional e na formação de professores | Avaliação Institucional. Ensino Superior. Avaliação Institucional. Tecnologia Educacional. Cidadania. Globalização. Planejamento. Gestão. Educação de Jovens e Adultos. Avaliação Institucional. Representação social | Forte |
| 5 | Formação de professores; práticas pedagógicas; formação continuada e avaliação. | Relação entre Educação e Trabalho. Avaliação da Aprendizagem. Professores. Formação. Ensino Médio. | Razoável |
| 6 | Escola Cidadã; Democratização; formação docente; política educacional e projeto pedagógico. | Educação de Jovens e Adultos. Participação. Autonomia. Democracia. Cidadania. Trabalho. Educação Profissional Básica. Política Pública. Política Educacional. Política do Trabalho e Renda. Avaliação Institucional. Grupos operativos. Educação. Qualificação de professores. Relação teoria/prática. Interdisciplinaridade. Projeto político-pedagógico. Cultura. Qualidade. Gestão. Produção científica. Administração da Educação. Educação. Pós-Graduação. Política Educacional. Família/Escola. Políticas Públicas. Criança/Adolescente. Ambiente escolar. | Forte |

Quadro 34 – Relação entre os temas de interesse dos orientadores da linha e os temas pesquisados pelos orientandos

| | | | (continuação) |
|--------------|--|--|--|
| Orientadores | Temas de pesquisa/interesse | Temas pesquisados pelos orientandos com base nas palavras-chaves das pesquisas | Correspondência dos temas de pesquisa dos orientadores com as palavras chaves apresentadas nas pesquisas dos orientandos |
| 7 | Educação permanente, educação de jovens e adultos, terceira idade, gerontologia, políticas públicas, universidade aberta, educação inclusiva, sociologia, fundamentos da educação e metodologia da pesquisa. | Educação Inclusiva. Deficiência. Exclusão. Integração. Individualização. Normalização. Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos - EJA. Políticas Públicas. Direito. Modalidade de educação. Educação Carcerária. Políticas Públicas. Ressocialização. Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Formação continuada. Política educacional. Educação de Jovens e Adultos. Terceira Idade. Política Pública. Educação Permanente. Educação Profissional Integrada no Paraná. Terceira Idade. Educação Permanente. Políticas Públicas. Inserção Social. Gerontologia. História e Política Educacional. Política de implantação da língua espanhola. Ensino da língua espanhola e a lei nº 11. 161/2005. Estatuto da criança e do adolescente. Educação em direitos. Direito Educacional. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Política Pública. Antônio Gramsci. Educação Profissional. Educação politécnica. Escola Unitária. Idosos. Política Pública. Envelhecimento. Velhice. Educação. Educação. Políticas Públicas. Reinserção Social. Penitenciária Estadual de Maringá. Emancipação política. Educação. Educação Permanente. Idoso. Universidade aberta para a Terceira idade. Educação permanente. Políticas educacionais. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Política Pública Educacional. Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. Habitus. Egresso. Licenciatura em Pedagogia. | Forte |
| 8 | Didática e Política Educacional | Educação. Reflexão ética. Moral. Valores. Sociedade. Professor. Cidadania. Transformação. Educação. Estado. ONGs. Democracia. Política Educacional. Educação. Política educacional. Estado. Neoliberalismo. Gestão. Autonomia. Participação. Descentralização. Democracia. | Forte |
| 9 | Educação Básica; Gestão escolar; práticas escolares | Política educacional. Fracasso escolar. Ciclos de Aprendizagem. Cultura da escola. Reorganização dos tempos e espaços escolares. Política Educacional. Educação de Jovens e Adultos. Mercado de Trabalho. Transformação Social. Políticas Públicas. Políticas de leitura. Programa. Projetos e Campanhas de leitura e Formação de leitores. Fundação Proamor. Educação Infantil. Políticas Públicas. Políticas Educacionais. Práticas de leitura. Escola. Ampliação Ensino Fundamental. Educação Obrigatória. Estado. Políticas Públicas. Políticas Educacionais. Educação Básica. Livro Didático. | Forte |

Quadro 34 – Relação entre os temas de interesse dos orientadores da linha e os temas pesquisados pelos orientandos

(continuação)

| Orientadores | Temas de pesquisa/interesse | Temas pesquisados pelos orientandos com base nas palavras-chaves das pesquisas | Correspondência dos temas de pesquisa dos orientadores com as palavras chaves apresentadas nas pesquisas dos orientandos |
|--------------|--|---|--|
| 10 | História e Política Educacionais, Intelectuais e seus Contextos, Filosofia e História da Educação no Paraná, Planejamento da Educação e Ideologias, Cultura e Culturas, Formação de Professores. | Processo de escolha. Política Educacional. Ensino Fundamental de nove anos. Práticas pedagógicas. Política Educacional. Educação do campo. Escola do Campo. Bolsa Escola. Política educacional. Renda mínima e exclusão social. Formação Inicial. Formação Continuada de Professores. Políticas Públicas. Pastoral da Criança. Pedagogia Freireana. Políticas públicas. | Forte |
| 11 | Política educacional, Formação de professores, Marxismo e método dialético, Arte, Mídia, Tecnologias e EAD. | Estado. Política Educacional. Ensino superior. Sudoeste do Paraná. Políticas Educacionais. Ensino de Arte/música. Gestão do ensino. Educação. Política. Tecnologia. Democratização do Acesso. Inclusão Digital. | Forte |
| 12 | Educação Inclusiva; Educação Física escolar; formação profissional docente. | Adolescentes em conflito com a lei. Evasão escolar e Políticas de Educação e Socioeducação. | Forte |
| 13 | Políticas educacionais enfocando, principalmente, epistemologias da política educacional, políticas para o Ensino Fundamental e Ética em Pesquisa. | Conselho Municipal de Educação. Conselhos. Democracia representativa. Política educacional. Formação continuada. Programa Pró-Letramento. Ciclos de Aprendizagem. Política educacional. Formulação de políticas. PDE Escola. Política Educacional. Implementação de políticas. Ciclos de Aprendizagem. Política Educacional. Rede Municipal - Ponta Grossa. Institutos Federais. Educação Superior. Identidade Institucional. Política Educacional. Política Educacional - Brasil. Teoria dos campos. Pierre Bourdieu. Política Educacional. Epistemologia. Materialismo histórico-dialético. Educação Especial. Inclusão. Políticas Educacionais. Alagoas. | Forte |
| 14 | Política Educacional e Avaliação institucional. | Política de cotas. Avaliação de Política Pública. Ampliação do acesso. Discurso do sujeito coletivo. Avaliação educacional. Avaliação de políticas e programas educacionais. Formação continuada de professores. Pedagogos. Semanas pedagógicas. Avaliação educacional. Avaliação de programas educacionais. PIBID. Formação inicial de professores. Avaliação educacional. Autoavaliação institucional da escola. Educação básica. Gestores escolares | Forte |

Quadro 34 – Relação entre os temas de interesse dos orientadores da linha e os temas pesquisados pelos orientandos

(conclusão)

| Orientadores | Temas de pesquisa/interesse | Temas pesquisados pelos orientandos com base nas palavras-chaves das pesquisas | Correspondência dos temas de pesquisa dos orientadores com as palavras chaves apresentadas nas pesquisas dos orientandos |
|--------------|--|--|--|
| 15 | Políticas de Formação e carreira docente; Planejamento Educacional; valorização e formação docente. | Políticas Educacionais. Plano Nacional de Educação. Qualidade da Educação. Conservação. Transformação. Grêmio Estudantil. Participação discente. Capitalismo. Emancipação humana. Emancipação política. Educação Integral. Concepções que orientam o "Programa Mais Educação". Capitalismo. Emancipação Humana. Direito à Educação Infantil. Políticas Educacionais. Sistemas de Ensino. Planos Municipais de Educação. Educação. Trabalho Infantil. Políticas Educacionais. Políticas Públicas/Sociais de Enfrentamento do Trabalho Infantil. Fumicultura. Prudentópolis. | Forte |
| 16 | Políticas educacionais, políticas de formação e valorização de professores, sindicalismo docente e fundamentos da educação. | Política de formação do Pedagogo. História do curso de Pedagogia. Identidade do Pedagogo. Política Educacional. Agenda pós-moderna. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Marxismo. Políticas de valorização de Professores. Piso salarial profissional nacional. Planos de carreira docente. Política Educacional. Formação Profissional. Demanda de Trabalho. Pedagogos. | Forte |
| 17 | História da educação, história das instituições escolares, formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. | Políticas Educacionais. Pró-Letramento. PNAIC. Formação Continuada. Políticas Educacionais. Formação continuada de professores. Alfabetização. PNAIC. Políticas Educacionais. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Direito à educação. Direito à aprendizagem. PNAIC. Formação Continuada. Leitura. Avaliação. | Forte |
| 18 | Educação superior, avaliação da aprendizagem, epistemologia da educação, formação docente e pesquisa em educação. | Educação Penitenciária. Currículo do curso de Pedagogia. Formação de professores. | Razoável |
| 19 | Supervisão escolar | Supervisão escolar. Gestão. | Forte |

Fonte: A autora.

Optou-se por utilizar as palavras-chave das pesquisas, pois compreende-se que elas representam uma síntese das principais questões que aparecem nos estudos. Para a análise, foram utilizadas as palavras “fraca”, “razoável” e “forte” para expressar o nível de relação que as questões pesquisadas pelos orientandos possuem com os temas de interesse dos orientadores. A grande maioria recebeu a classificação “forte”, indicando que na linha, de modo geral, a maioria dos orientandos pesquisam temas de interesse correspondentes aos de seus orientadores. Seguindo a noção de *habitus* e estratégia postuladas pela teoria de Bourdieu, compreende-se que essa característica da linha faz parte do *habitus* dos pesquisadores do campo e pode ser entendida como uma estratégia de entrada no mesmo, a qual pode ocorrer de modo consciente ou não. Além disso, pode ser compreendida, também, como um processo de incorporação do *habitus* herdado de um determinado grupo de agentes influentes no campo e que, de certo modo, buscam o aprofundamento dos estudos em determinados objetos.

Do mesmo modo, compreende-se os dados expressos abaixo, no Quadro 35, em que se objetivou comparar os referenciais teórico-epistemológicos adotados pelos orientandos e aqueles utilizados por seus orientadores. Importante destacar que alguns professores orientadores não indicam de forma explícita sua perspectiva teórico-epistemológica no seu currículo Lattes e nem em trabalhos acadêmicos, como artigos. Desse modo, não foi possível a comparação para fins de análise.

Quadro 35 – Relação entre as perspectivas teóricas adotadas pelos orientadores e as perspectivas teóricas indicadas pelos orientandos em suas pesquisas

(continua)

| Orientador | Número de orientações | Perspectiva teórica do orientador explícita no currículo Lattes ou em publicações | Perspectiva teórica dos orientandos |
|------------|-----------------------|---|---|
| 1 | 1 | Não explícita | Teorização combinada |
| 2 | 4 | Não explícita | Referencial fenomenológico (Kuhn) (1); Teorização combinada (3) |
| 3 | 2 | Materialismo Histórico e Dialético | Perspectiva crítica da escola, Perspectiva histórico-crítica (1); Teorização combinada (1) |
| 4 | 6 | Não explícita | Materialismo Histórico e Dialético (1); Não explícita teorização (1); Representações sociais (1); Teorização combinada (3) |
| 5 | 2 | Perspectiva Dialética | Materialismo Histórico e Dialético (1); Teorização combinada (1) |
| 6 | 10 | Não explícita | Materialismo Histórico e Dialético (1); Não explícita teorização (1); Perspectiva marxista (1); Teoria dos grupos interativos (1); Teorização combinada (6) |
| 7 | 17 | Não explícita | Dialética materialista (1); Dialética materialista e histórica (1); Materialismo Histórico e Dialético (3); Modelo de Ciclos de Políticas (Howlett; Ramesh; |

Quadro 35 - Relação entre as perspectivas teóricas adotadas pelos orientadores e as perspectivas teóricas indicadas pelos orientandos em suas pesquisas

(conclusão)

| Orientador | Número de orientações | Perspectiva teórica do orientador explícita no currículo Lattes ou em publicações | Perspectiva teórica dos orientandos |
|------------|-----------------------|--|--|
| 7 | 17 | Não explícita | Perl) (1); Teorização combinada (10); Teoria Social de Pierre Bourdieu (1) |
| 8 | 4 | Não explícita | Teorização combinada (4) |
| 9 | 9 | Não explícita | Abordagem sócio-histórica (1); Dialética materialista (1); Gramsciana (1); Teorização combinada (6) |
| 10 | 3 | Não explícita | Teorização combinada (1); Pedagogia Freireana (1); Abordagem reflexiva (Milton Santos) (1) |
| 11 | 3 | Materialismo Histórico e Dialético | Materialismo Histórico e Dialético (3) |
| 12 | 1 | Não explícita | Teorização adicionada -Abordagem sócio-histórica (correntes epistemológicas fenomenológica e dialética); Geografia Humanística (1) |
| 13 | 10 | Pluralismo | Ciclo de Políticas (3); Marxista (1); Materialismo Histórico e Dialético (1); Teoria de Berstein (recontextualização do discurso) (1); Teoria de Berstein e Theory of policy (Ball; Maguire e Braun) (1); Teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu (1); Teorização combinada (2) |
| 14 | 4 | Pressupostos epistemológicos de avaliação educacional (utiliza diferentes autores) | Teoria Social de Pierre Bourdieu (1); Pressupostos epistemológicos de avaliação educacional e avaliação de políticas e programas (1); Método crítico-dialético (teoria da avaliação, a teoria do programa e a teoria das ciências sociais) (1); Dialético- crítica (discurso do sujeito coletivo) (10) |
| 15 | 5 | Materialismo Histórico e Dialético | Materialismo Histórico e Dialético (5) |
| 16 | 4 | Materialismo Histórico e Dialético | Materialismo Histórico e Dialético (4) |
| 17 | 4 | Materialismo Histórico e Dialético | Materialismo Histórico e Dialético (4) |
| 18 | 3 | Materialismo Histórico e Dialético | Materialismo Histórico e Dialético (2); Marxista (1) |
| 19 | 1 | Não explícita | Método dialético (1) |

Fonte: A autora.

Verifica-se que, nos casos em que o orientador não explicita uma perspectiva teórico-epistemológica, a maioria dos orientandos fazem uso de teorização combinada, ou há maior diversidade de perspectivas entre os orientandos. Já nos casos em que o orientador explicita o Materialismo histórico e dialético como perspectiva, a grande maioria dos orientadores utilizam a mesma perspectiva. Verifica-se, também, que, nos casos em que o orientador não explicita sua perspectiva teórica, há um grande número de pesquisadores que optam por seguir o Materialismo Histórico e Dialético e outras vertentes do marxismo. Entende-se, portanto, assim como já afirmado por Soares (2019), que o Materialismo Histórico e Dialético e suas vertentes

configuram significativamente o *habitus* dos agentes da linha. Como já afirmado anteriormente, essa perspectiva teórica, para os pesquisadores desse espaço, representa sinônimo de uma visão crítica em relação à realidade social.

É interessante observar que há alguns casos em que todos os orientandos seguem a mesma perspectiva do orientador. Considerando que, de acordo com Bourdieu (2004a), nenhuma ação executada dentro de um campo é neutra, essa característica da linha pode ser interpretada considerando algumas questões objetivas que circundam os processos de legitimação de uma determinada perspectiva teórica e sua consolidação na linha e, até mesmo, pode representar estratégias de conquista da entrada no campo.

Pode-se observar que a maioria dos pesquisadores da linha que fizeram suas pesquisas a nível de mestrado, sendo 65,8% em relação ao total de dissertações (54 trabalhos), não justificam os motivos que levaram à escolha da perspectiva teórica, sendo difícil apreender nas produções a relação entre a opção teórico-metodológica e o posicionamento epistemológico dos agentes pesquisadores em relação à realidade de modo geral e sobre seu objeto de estudo de forma específica. Em relação às teses, o quadro se modifica, pois a maioria dos pesquisadores explicita uma justificativa em relação à escolha. Assim, 72,7% das teses (8 trabalhos) indicam essa informação de forma clara.

Considerou-se importante analisar essa informação na medida em que a explicitação dos motivos que levaram a escolha de determinada perspectiva teórica representa uma possibilidade de buscar apreender se os pesquisadores, de fato, têm clareza em relação ao seu posicionamento epistemológico no campo. Assim, entende-se que a justificativa dessa escolha possibilita apreender a relação entre os principais fundamentos e conceitos que constituem a perspectiva teórica adotada e a visão de mundo do pesquisador.

No Quadro 36, verifica-se que a explicitação do posicionamento epistemológico dos pesquisadores não é indicada em 76,8% das dissertações (63 trabalhos) e 54,5% das teses (6 teses).

Quadro 36 – Posicionamentos epistemológicos indicados das teses e dissertações

| Posicionamentos epistemológico | Nº de dissertações | Nº de teses | Ambas |
|--------------------------------|--------------------|------------------|------------------|
| Crítico | 18 | 5 | 23 |
| Analítico-crítico | 1 | 0 | 1 |
| Não explícita | 63 | 6 | 69 |
| | Total: 82 | Total: 11 | Total: 93 |

Fonte: A autora.

Ao analisar as justificativas na íntegra, disponíveis no Apêndice A, é possível verificar que a grande maioria que explicita o posicionamento epistemológico (crítico) nas pesquisas,

adota o Materialismo histórico e dialético como perspectiva teórica. Dentre essas justificativas, o conceito de *práxis* aparece de forma constante, indicando que a escolha pelo Materialismo Histórico Dialético recai principalmente pelo fato de que essa teoria possibilita mudanças concretas da realidade, a partir do desvelamento de suas contradições de forma crítica.

Não foi objetivo desta pesquisa realizar uma análise qualitativa e sistemática do posicionamento epistemológico dos pesquisadores da linha, como já indicando anteriormente, visto que esse tipo de análise demanda muito tempo e um domínio pelo menos razoável das principais perspectivas teóricas e suas bases epistemológicas, bem como uma análise integral das produções. Entretanto, ao indicar o número de produções que explicitam um posicionamento epistemológico e quais são estes, buscou-se verificar elementos importantes que podem vir a possibilitar uma aproximação da compreensão dos elementos que constituem um sistema de hereditariedade entre os agentes da linha, o qual transmite consciente ou inconscientemente a perpetuação das estruturas, conceitos, métodos e discursos que constituem as bases estruturais da linha. Considerando os objetivos propostos para esta pesquisa, foi possível verificar que a produção sobre política educacional da linha de pesquisa “História e Política Educacionais” (PPGE-UEPG) apresenta características representantes do *habitus* inscrito na coletividade histórica do campo no Brasil. Isso pôde ser identificado a partir da reprodução de ações e estratégias presentes na produção do conhecimento em outros espaços de pesquisa, apresentados na revisão de literatura.

Foi possível verificar, também, que a produção da linha apresenta um *habitus* próprio, ligado à trajetória individual, história e coletiva de seus agentes, sejam eles professores ou estudantes pesquisadores. Isso ficou explícito, primeiramente, na constituição história da linha, em que houve a elaboração das primeiras estratégias de busca por sua consolidação no campo acadêmico da política educacional, de modo em que houve a aderência às regras de funcionamento dominantes neste espaço para que a criação da linha se efetivasse, mas, também, ocorreram ações relativamente autônomas por parte de seus agentes para que seus interesses também fossem considerados nesse processo.

Em segundo lugar, observou-se que, apesar de as produções da linha, no que concerne às questões teórico-metodológicas das teses e dissertações, tanto a escolha dos objetos a serem analisados quanto a forma como estes são analisados, não estarem desvinculadas do contexto mais amplo de produção do conhecimento no âmbito acadêmico, existe a reprodução de ações e estratégias relativas às questões teórico-metodológicas, que envolvem interesses específicos da linha e que estão ligadas à trajetória de seus agentes, professores e alunos pesquisadores e representam, portanto, um *habitus* específico da linha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, analisou-se as teses e dissertações da linha de “História e Política Educacionais” do PPGE-UEPG, considerando como interregno de tempo 1996 a 2019, com o objetivo de identificar se as características teórico-epistemológicas das produções da linha reproduziam as características referentes à produção do conhecimento do campo da política educacional no Brasil, analisada por outros pesquisadores através de estudos de metapesquisa, apresentadas neste trabalho, por meio da construção da revisão de literatura. O problema de pesquisa que se buscou enfrentar incide na seguinte questão: As teses e dissertações da linha de pesquisa “História e Política Educacionais” (PPGE-UEPG) apresentam características próximas das produções do campo da política educacional em âmbito mais amplo? E, ao mesmo tempo, apresentam características específicas que traduzem estratégias de consolidação desse espaço e de fortalecimento de sua produção, enquanto espaço dotado de certo grau de autonomia?” A hipótese que foi construída, inicialmente, era a de que as produções da linha apresentariam algumas das principais características existentes na produção de conhecimento do campo, de modo geral, visto que a linha está imersa no campo mais amplo da política educacional e incorpora e reproduz as disposições que formam o *habitus* desse espaço. Mas, ao mesmo, também apresentariam ações e estratégias que expressariam os interesses e disputas internas desse espaço e que corresponderiam a interesses específicos dos agentes da linha. Partiu-se da premissa de que, segundo Bourdieu (2004a), o *habitus* se constitui em diferentes níveis a partir de experiências da trajetória individual dos agentes, da experiência histórica e social e da experiência coletiva. Assim, o *habitus* apresenta certa autonomia, na medida em que se situa entre um inconsciente que é condicionado pelas regras dominantes implícitas de determinado contexto e o interesse do agente em adentrar em um determinado campo e lá permanecer e, por isso, incorpora determinadas estruturas e, ao mesmo tempo, retraduz-las e as exterioriza para a construção e reprodução dessa mesma estrutura.

Ao analisar as questões teórico-epistemológicas das teses e dissertações da linha, verificou-se a existência de algumas lacunas expressas em outras análises sobre as produções em políticas educacionais, mostrando que essas limitações estão presentes na estrutura do campo de modo geral. Assim, constatou-se através desta pesquisa, que as teses e dissertações da linha indicam dificuldades no momento de definir, de modo mais coerente, o referencial teórico adotado, bem como a perspectiva teórica que guiam as análises sobre política educacional.

Os dados presentes no Quadro 31 do capítulo de análise indicaram que 40,8% das pesquisas fazem uso de teorização combinada, sendo um total de 38 trabalhos e que 33,3% (31 trabalhos) utilizam como fundamentação teórico-epistemológica o Materialismo Histórico e Dialético e outras

teorias de vertente marxista. Entretanto, a utilização desses referências dão-se, muitas vezes, de forma superficial, não havendo, de fato, o emprego de conceitos e categorias de análise de forma clara e relacional. Em relação às pesquisas que adotaram a teorização combinada, verificou-se que os pesquisadores fazem uso de ideias de diferentes autores do campo da política educacional para defender determinados pontos de vista e refutar outros, mas não há uma combinação de teorias que conversam entre si.

A partir do grande número de pesquisas concentradas nessas duas perspectivas teórico-epistemológicas, afirma-se que essa é uma característica forte do *habitus* da linha. Por meio da análise das perspectivas teórico-epistemológicas adotadas pelos professores orientadores em seus estudos, identificou-se que, na linha em questão, é frequente mestrandos e doutorandos seguirem as perspectivas teóricas de seus orientadores e que isso pode estar relacionado a duas estratégias. A primeira condiz com uma estratégia de entrada no campo, visto que seguir a mesma perspectiva do professor, que poderá vir a ser seu orientador, pode garantir ao candidato maior chance de ser selecionado, já que os interesses seriam mais próximos. É o que se vê, também, na escolha dos objetos de pesquisa. A partir dos dados do Quadro 33, verificou-se que a grande maioria dos pesquisadores analisam os mesmos objetos de seus orientadores. Por outro lado, considera-se, também, que essas características podem ser interpretadas como estratégias de fortalecimento da produção da linha, visto que, a partir dessa correspondência de perspectivas teóricas e objetos entre orientadores e orientandos, haveria um maior aprofundamento nos estudos da temática.

Outra questão que foi considerada na análise dessas características diz respeito ao fato de que essa relação entre os interesses dos orientadores e dos orientandos pode representar a incorporação do *habitus* herdado dos professores orientadores, influentes na linha e, que, portanto, seguir os mesmos “passos” desse agente representa uma possibilidade de adquirir reconhecimento e prestígio nesse espaço.

A análise das questões objetivas e subjetivas que constituem as produções da linha também mostrou que os pesquisadores apresentam dificuldades no momento de expressar seu posicionamento epistemológico, como é possível observar a partir dos dados no Quadro 35, o qual mostra que 69 pesquisas (74,1%) não indicam seu posicionamento epistemológico. A partir disto, pode-se afirmar que os pesquisadores da linha, não fazem uma relação entre perspectiva teórica adotada e sua visão política em relação ao objeto analisado.

A partir da análise dos aspectos metodológicos das teses e dissertações, foi possível elencar as principais características que representam certas limitações nos estudos sobre políticas educacionais da linha. Destacam-se dentre elas, o foco no processo de implementação de políticas específicas; a grande maioria das análises são feitas em nível local; há um número reduzido de

pesquisas que realizam análises mais amplas das políticas educacionais, como planos e pesquisas comparadas; a grande variedade de temáticas e objetos analisados pelos pesquisadores não apresentam aprofundamento vertical, o que indica que há uma predominância de estudos fragmentados e que não corroboram qualitativamente para a produção do conhecimento na linha.

Apesar das limitações verificadas nas produções, afirma-se que a linha de políticas educacionais é um campo de estudo consolidado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, devido ao significativo número de produções que vem aumentando ao longo dos anos. Além disso, foi possível verificar, através da análise, que existem estudos que iniciaram a utilização de diferentes e novas perspectivas teórico-epistemológicas e metodológicas, que podem ser vistos como uma tentativa de buscar novos caminhos para a análise de políticas na produção da linha, o que mostra que os estudos desse espaço buscam expansão e aprimoramento em relação a esses elementos.

Considerando os apontamentos retomados nessas considerações finais, a respeito da produção da linha, afirma-se que a trajetória de análise desta pesquisa permitiu que os objetivos traçados neste estudo fossem alcançados. No entanto, destaca-se que houve limitações no processo de apreensão de elementos ligados à trajetória dos autores das pesquisas analisadas, bem como a não realização de um estudo profundo e integral das questões que envolvem as opções teórico-epistemológicas e os posicionamentos epistemológicos, devido à complexidade que envolve esse tipo de análise e ao tempo demandado. Mesmo com tais limitações, argumenta-se que a análise dos elementos presentes nesse estudo permitiu a caracterização das teses e dissertações de modo que foram expressas as principais lacunas que configuram a produção e os elementos intersubjetivos que expressam um *habitus* específico da linha.

Considerando que um dos objetivos dos estudos de metapesquisa é possibilitar ao campo analisado um retorno de aspectos positivos e de lacunas que podem vir a ser superadas, indica-se, neste trabalho, questões a serem discutidas pelos agentes da linha com vistas a aumentar a qualidade de suas produções. Em primeiro lugar, considera-se pertinente a realização de estudos mais sistemáticos a respeito da epistemologia que caracteriza o programa de modo geral. Em segundo lugar, destaca-se a importância de uma discussão mais profunda a respeito do EEPE, na medida em que esta representa um caminho importante para compreender aspectos teórico-epistemológicos e metodológicos das produções desse espaço, pautando-se nos princípios de reflexividade e vigilância epistemológica.

O estudo deixa possibilidades para continuidade de pesquisas que tomem como principal objeto de análise a trajetória coletiva dos agentes da linha, bem como a análise pormenorizada das características aqui levantadas, principalmente àquelas relacionadas ao posicionamento epistemológico dos pesquisadores. Assim, ficam registradas as seguintes inquietações, fomentadas a

partir dos resultados desta pesquisa: Qual a influência que o *habitus* herdado na formação inicial dos pesquisadores exerce durante o processo de pesquisa na Pós-Graduação? Quais são os agentes (professores) que exercem maior influência sobre os pesquisadores da linha? Quais questões presentes na trajetória individual dos pesquisadores da linha impactam a escolha de sua perspectiva teórico-epistemológica e a construção de seu posicionamento epistemológico no campo da política educacional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. Illusio. In: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 231-233.
- AROSA, A. C. C. A pesquisa sobre Política Educacional: estudo sobre o GT5 da ANPED. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./jun. 2016.
- AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a Política Educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, set./dez. 2001.
- BARANGER, D. Epistemologia. In: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 169-173.
- BARRETO, E. S. S. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em Política Educacional na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, 2009.
- BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Pesquisa em Política Educacional no Brasil (2000- 2010) uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n.2, p. 369-394, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxis_educativa/article/view/6073/4054. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Produção acadêmica em Política Educacional no Brasil: análise de teses e dissertações (2000-2010). In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. (org.). **Pesquisa em Políticas Educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. p. 63-91.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silva e Denise Moreno Pegorim. 1. ed. São Paulo: Brasiliense. 2004b.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 1.ed. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004a.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CAMPOS, N. Criação e consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (1993-2010). **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 744-767, maio./ago. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89460358019/html/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CAMPOS, N.; SKALINSKI, O. J.; CORDOVA, M. J. W. História da Educação na Pós-Graduação em Educação da UEPG (1994-2015). **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, n. 3, p. 277-287, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28753/19232>. Acesso em: 20 out. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DENORD, F. Campo do poder. In: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 75-79.

DIÓGENES, E. M. N. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da Política Educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/rogel/Downloads/Dialnet-AnaliseDasBasesEpistemologicasDoCampoTeoricoDaPoli-4744532.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

DITTRICH, D. D. Apontamentos sobre problemas, limitações e possibilidades na pesquisa em Política Educacional. In: I Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemologicos em Política Educacional, 1, 2012, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: ReLePe, 2012. Disponível em: <http://www.relepe.org/images/ponencia%2018%20dittrich%20enviar.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

DOURADO, L. F.; BUENO, M. S. S. O público e o privado na educação. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (org.). **Políticas e Gestão da Educação**. 1. ed. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001, p. 53-62.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. O lugar da teoria na pesquisa em Política Educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 230-247, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10460>. Acesso em: 22 jun. 2020.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**. Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-197, set./dez. 1986.

GUIMARÃES, I. P. Produção científica em redes de colaboração no campo da Política Educacional no Brasil (2000 - 2014). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-38, 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12322>. Acesso em: 12 abr. 2020.

JACOMINI, A. M.; CRUZ, R. E. O financiamento da educação na produção acadêmica de programas de pós-graduação no Brasil (2000-2010). **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 28, n. 69, p. 653-675, set./dez.2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8045/pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo. Cortez, 2012.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto

Alegre, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19237/11163>. Acesso em: 22 maio 2020.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar no pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HvzD9vdbHTjX7pbJgzsmQBS/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2020.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%c3%a1lisePoliticaseEducacionais.pdf?sequence=1. Acesso em: 25 jul. 2020.

MAINARDES, J. Las epistemologías de la política educativa y sus contribuciones para el campo. In: TELLO, C. (org.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 517-526.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329659586_Metapesquisa_no_campo_da_politica_educacional_elementos_conceituais_e_metodologicos. Acesso em: 01 set. 2020.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la Política Educativa. In: TELLO, C. (org.). **Los objetos de estudio de la política educativa: hacia una caracterización del campo teórico**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 25-42.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**. Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018c. Disponível em: <file:///C:/Users/roge/Downloads/Dialnet-ReflexoesSobreOObjetoDeEstudoDaPoliticaEducacional-6275809.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais questões e dilemas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da Política Educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 24, n. 75, p. 1-17, jul. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/>

305348695_A_Pesquisa_no_Campo_da_Politica_Educacional_Explorando_Diferentes_Niveis_de_Abordagem_e_Abstracao. Acesso em: 18 ago. 2020.

MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, set./dez. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2741>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MATTOS, B. T. P.; ROCHA, M. Z. B. Educação- Estado-Sociedade como pano de fundo da gestão do ensino. In: WITTMANN, L C.; GRACINDO, R. V. (org.). **Políticas e Gestão da Educação**. 1 ed. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001, p. 19-29.

MAUGER, G. Reflexividade. In: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 305-308.

MENDES, V.; PERRELLA, C. S. S.; CRUZ, R. E. A delimitação do objeto na pesquisa em política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, v. 13, n. 8, p. 1-22. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64426>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MOREIRA, L. P. O Programa Universidade Para Todos em teses da área de Educação: temáticas, fundamentos e níveis de abstração. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. v, 14, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.004>. Acesso em: 25 maio 2020.

MOREIRA, L. P. Desafios da pesquisa em Política Educacional: reflexões sobre modelos e abordagens. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 90-104, jan./jun. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/rojel/Downloads/10451-Texto%20do%20artigo-37123-1-10-20170813%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/rojel/Downloads/10451-Texto%20do%20artigo-37123-1-10-20170813%20(1).pdf). Acesso em: 22 maio 2020.

NOGUEIRA, C. M.M. Agente. In: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 296-298.

OLIVEIRA, O. V.; SCARSELLI, M. B. Abordagens teórico-metodológicos em estudos de política educacional e discussões na RELEPE. In: II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, 2014. Curitiba. **Anais ...** Curitiba: RELEPE, 2014. p. 1-21. Disponível em: <http://www.relepe.org/images/794.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. 1. ed. São Paulo: Olho d'água, 2013.

PEREIRA, A. L. F. G. **A produção acadêmica em Política Educacional no Estado do Paraná**: um estudo mediado pela Teoria do campo Científico. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.ppp.uem.br/arquivos-dissertacoes/alessandra-farias-lima-goncalves-pereira-1.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

RAGOUET, P. Campo Científico. In: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 68-70.

SANTOS, A. L. F. **A Pós-Graduação em Educação e o tratamento do tema Política Educacional**: uma análise da produção do conhecimento no nordeste do Brasil. 2008. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3993>. Acesso em: 06 jul. 2020.

SANTOS, A. L. F. Conhecimento e interesse: analisando fatores que influenciam a constituição do campo acadêmico da pesquisa sobre Política Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 161-180, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/50019>. Acesso em.: 25 ago. 2020.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A Pós-Graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a Política Educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2020.

SAPIRO, G. Teoria da Prática. In: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 296-298.

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em Política Educacional: desafios na consolidação de um campo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 5-13, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2610>. Acesso em: 15 maio 2020.

SEIDL, E. Estratégia/Estratégias de reprodução. In: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 189-191.

SEIDL, E. Jogo (sentido do). In: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 241-243.

SILVA, A. A. A pesquisa em Políticas Educacionais e sua evolução nos programas de PósGraduação no Brasil: síntese de um percurso coletivo. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 8-14, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/426>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, A. A.; JACOMINI, A. M. Pesquisa em Políticas Educacionais: escolhas temáticas e fontes em debate (2000-2010). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, n. 4, p. 1-17, 2019a. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12820>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. (org.). **Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016a. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10483>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. A Pós-Graduação e a produção acadêmica em Políticas Educacionais: questões teórico-metodológicas. In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. (org.). **Pesquisa em Políticas Educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016a. p. 123-154.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. Pesquisa em educação e em políticas educacionais: das apostas epistemológicas à construção do campo. In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. (org.).

Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016b.

SILVA, A. A.; SCAFF, E. A. S.; JACOMINI, M. A. Políticas públicas e políticas educacionais: percursos históricos, interfaces e contradições das produções na década de 2000. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 67, p. 254-273, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646121>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOARES, S. T. A pesquisa em Política Educacional no Brasil: revisão de literatura. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. Ponta Grossa, v. 3, n. s/n, p. 1-17. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/rogel/Downloads/12377-209209212365-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SOARES, S. T. Concepções de Estado e política educacional: uma análise comparativa a partir das perspectivas epistemológicas. **Revista online de Gestão e Política Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 1, p. 6-20, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9389>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOARES, S. T. **Política Educacional na Pós-Graduação em Educação:** uma análise a partir das linhas de pesquisa. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2916>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SOUZA, Â. R. A pesquisa em política e gestão da educação no Brasil (1998-2015): atualizando o estado do conhecimento. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 40, n. 9, p. 1-21. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KrPQzgvnGFCCGSPJXDK4BdF/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SOUZA, Â. R. A pesquisa em Políticas Educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/rogel/Downloads/Dialnet-APesquisaEmPolíticasEducacionaisNoBrasil-4744756.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SOUZA, Â. R. A Política Educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 10 out. 2020.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 16-20. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/P74kwjCmQ5Q5ySrKLYpgdCB/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SOUZA, K. L.; KERBAUY, M. M. T. A produção do conhecimento em políticas educacionais dos programas de pós-graduação em educação da Universidade Estadual Paulista. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**. São Paulo, v. 11, n. esp., p. 331-341, abr. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202903>. Acesso em: 18 jul. 2020.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1209>. Acesso em: 28 set. 2020.

STREMEL, S. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo Acadêmico da Política Educacional no Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-14, 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10478>. Acesso em: 15 jul. 2020.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa – notas históricas y epistemológicas sobre el campo. In: TELLO, C. (Coord.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 23-68. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w4G9brFfVw8cHGdkGyN5Y5h/?lang=es>. Acesso em: 20 maio 2020.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa em Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. **España Pedagógica**, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 282-299, jul./dez.2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, p. 1-31, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n9.2012>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.10i1.0007esp>. Acesso em: 12 abr. 2020.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5898483>. Acesso em: 12 jun. 2020.

TELLO, C; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores em Política Educativa: Debates teóricos em torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona, v. 320, n. 9, p. 2-36, 2011.

TONIETO, C. **Características epistemológicas das teses de Política Educacional no triênio 2010-2012**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1487>. Acesso em: 20 abr. 2020.

UEPG. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. [s.d.]. Disponível em: <http://www.pitanguiu.uepg.br/propesp/ppge/>. Acesso em: 8 jun. 2020.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (org.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001b.

APÊNDICE A – DADOS GERAIS SOBRE AS TESES E DISSERTAÇÕES

| 2 | 1 | Autor |
|---|---|--|
| 1996 | 1996 | Ano |
| Dissertação | Dissertação | Tipo de documento |
| 2 | 1 | Pesquisa |
| 18 | 1 | Orientador |
| Ações afirmativas | Ensino superior | Temática |
| Educação penitenciária | Extensão universitária | Objeto |
| Analisar a educação dos detentos do Presídio Hildebrando de Souza na cidade de Ponta Grossa | Refletir sobre a função caçula da universidade, a extensão universitária, enquanto possível espaço institucional de reflexão sobre a cidadania. | Objetivo |
| * | * | Palavras-chave |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Local (Ponta Grossa - PR) | Abrangência |
| Marxista | Teorização combinada: Gramsci; Cury; Demo; Freire; Frigotto; Marx; | Perspectiva teórica |
| Crítico | Não explícita | Posicionamento epistemológico |
| Qualitativa | Qualitativa | Tipo de abordagem |
| Exploratória, descritiva e estudo de caso | Não indica | Caracterização quanto aos objetivos |
| Bibliográfica e documental | Bibliográfica e documental | Procedimentos técnicos |
| Análise documental e entrevista | Análise documental e entrevista semiestruturada | Instrumentos de coleta de dados |
| Detentos | Professores e alunos | Sujeitos da pesquisa |
| Presídio Hildebrando de Souza | Universidade Estadual de Ponta Grossa | Lócus das pesquisas |
| ADORNO.S.; AGUIAR DE BARROS.F.; APPLE.M.W; BOFF.L; BRINDEIRO.G; CAMARGO.M.S; CUNHA.L.A; CURY.C.J; DEMP.P; DURKHEIM.E; EVANGELISTA.M.D.R; FÁVERO.O; FRIGOTTO.G; FOUCAULT.M; GADOTTI.M; GRAMSCIA; KOSIK.K; KROWARICK.L; MAMMARELLA.R. | AMMANN.S.B; ANDERSON.P; BOBBIO.N; BOFF.L; COUTINHO.C.N; CHEPTULIN.A; CURY.C.R.J; DEMO.P; FREIRE.P; GRAMSCIA; REIS FILHO.C; RIBEIRO.D; SAVIANI.D; SOUZA.P | Principais autores |
| "O contato direto com a população carcerária do Presídio Hildebrando de Souza [...] despertou-nos inúmeras indagações [...]". "Consideramos que a nossa própria condição de professora universitária [...] somada ao fato de ministrarmos aulas de Sociologia, possibilita-nos ter uma visão mais crítica da sociedade em que vivemos [...]". | "Ao delimitarmos o tema deste projeto de pesquisa fizemo-lo [...] compreendendo a extensão universitária como um espaço privilegiado entre Universidade e Sociedade". | Justificativa/Interesses em relação a escolha do tema |
| Justificativa atrelada a trajetória profissional | Justificativa científica | tipo de justificativa que levou ao interesse pelo tema |
| "[...] evidencia as contradições que permeiam o modo de pensar desta mesma sociedade". | Não indica | Justificativa/Interesses em relação a escolha do referencial teórico |
| Sim | Não | Explícita a justificativa pela escolha do referencial teórico? |
| Não indica | Não indica | Problema de pesquisa |
| Não | Não | Explícita o problema da pesquisa em forma de pergunta? |
| Marginalidade; exclusão; ressocialização; sociedade capitalista; Educação humanizadora. | Cidadania; Direito; Dominação ideológica; Consscientização; Participação | Marcos teóricos |

| |
|--|
| 3 |
| 1996 |
| Dissertação |
| 3 |
| 3 |
| Políticas de formação e carreira docente |
| A formação do professor de Educação Física no Estado de Piauí |
| Apresentar a evolução da formação do professor de Educação Física no Estado do Piauí, no período compreendido entre 1969 e 1995. |
| * |
| Estadual (Piauí) |
| Teorização combinada (Dewey; Peres e Oliveira; Schaff; Borges; Soares; Le Goff) |
| Não explícita |
| Não indica |
| Não indica |
| Documental |
| Análise documental e aplicação de questionário |
| Professores |
| Universidades federais e estaduais |
| AZEVEDO.F; BELTRAMID.M; BORGES.V.P; CANTARINO FILHO.M.R; COSTA.V.L.M; MANACORDA.M.A; LIBÁNEO.J.C; PELLEGRINI.A.M |
| "Na realidade, o interesse pela temática estava atrelado a motivos diversos, dentre os quais é possível destacar: o caráter eminentemente técnico-prático que envolve a educação física; a restrita importância concedida às disciplinas pedagógicas pelos próprios alunos; a reduzida carga horária destinada às disciplinas pedagógicas; a formação dos professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas ; a possibilidade de estudar a contribuição que as disciplinas pedagógicas oferecem aos cursos de educação física" "[...] inexistência de estudos sobre a formação do professor de Educação Física no estado do Piauí entre 1969 e 1995". |
| Justificativa atrelada a fatos empíricos e justificativa científica |
| Não indica |
| Não |
| "Qual a origem a formação dos primeiros profissionais de Educação Física no Brasil e sua influência para o Piauí; Que tipo de formação receberam os responsáveis pela Educação Física no estado do Piauí, no período de 1969 a 1974?; Em que bases legais, funções e que tipos de profissionais pretendem formar os cursos criados nas universidades federal e estadual do Piauí? Qual é a situação atual os Cursos de Licenciatura em Educação Física no estado do Piauí?" |
| Sim |
| Interesses de classe; Aparelho do Estado. |

| | |
|---|---|
| 5 | 4 |
| 1997 | 1997 |
| Dissertação | Dissertação |
| 5 | 4 |
| 18 | 18 |
| Políticas de formação e carreira docente | Políticas Curriculares |
| A formação continuada de professores da educação básica | Currículo do curso de Pedagogia |
| Aborda uma faceta da Política educacional paranaense no período compreendido entre 1991 e 1994, seguindo dois enfoques distintos embora interligados. Um deles corresponde à análise das políticas para o ensino fundamental e das possibilidades de articulação entre a universidade e aquele grau de ensino. O outro discute | Analisar o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| * | * |
| Estadual (Paraná) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Materialismo Histórico e Dialético | Materialismo Histórico e Dialético |
| Crítico | Crítico |
| Qualitativa | Qualitativa |
| Não indica | Histórica |
| Não indica | Bibliográfica e documental |
| Levantamento bibliográfico e análise documental | Análise documental, questionário e entrevista |
| * | Professores e alunos |
| Universidades federais e estaduais | UEPG |
| BARRETO.E.S.; BENAVENTE.A.; CURY.C.R.J.; CARNOY.M.; COUTINHOC.N.; CUNHA.M.J.; DOWBOR.L.; EVANGELISTA.O.; FREITAG.B.; FREITAS.I.C.; FRIGOTTO.G.; GIROUX.H.; GONH.M.G.; GRAMSCI.G.; GRÜPPLI.; KRAMER.S.; LIBÂNEO.J.C.; MAINARDES.J.; MARTINS.L.; MARX E ENGELS; POULANTZAS.N.; VIEIRA.S.L | CUNHA.L.A.; LIBÂNEO.J.C.; MARX; SAVIANI; KUENZER.K |
| "O interesse em aprofundar o estudo do tema surgiu em 1991, quando participamos do Seminário de Integração de 1º e 2º graus e Ensino Superior, realizado em Ponta Grossa [...]". "O problema que nos propusimos a investigar tem estreitas relações com nossa prática enquanto docente do ensino de 1º, 2º e 3º graus e enquanto administradora universitária". | "Os tempos em que vivemos tem sido palco de enormes exigências e inquietudes, e as dicotomias universais crescem e defrontam-se: edificar e desmoronar, crer e descer da vida e trair a vida, e a universidade tem sido alvo de intenso debate como um reflexo do estado quase crônico de crise e pela dificuldade de encontrar um ajuste entre as mutáveis exigências sociais e a dinâmica universitária". |
| Justificativa científica e trajetória profissional | Justificativa atrelada a fatos empíricos e justificativa científica |
| "[...] é ela que nos permite explicar as contradições entre o discurso e práticas educacionais, entre o proclamado e o realizado pelo governo [...]". | "[...] o método que possibilita essa reflexão pretendida sobre a realidade concreta, é o 'método dialético, que permite a compreensão das vinculações da educação com os processos concretos da realidade, por meio da relação entre o concreto e o abstrato, da dialética entre o lógico e o histórico, da teoria e da prática". |
| Sim | Sim |
| "Por que, historicamente em nosso país, boa parte das políticas educacionais traçadas pelo Estado não são devidamente implementadas na realidade escolar?" | "Como ocorreu e ocorre o processo de reformulação curricular no curso de Pedagogia da UEPG no contexto neoliberal dos anos 90?" |
| Sim | Sim |
| Totalidade da especificidade; historicidade; contradição e mediação. | Neoliberalismo; Sociologia do currículo; Crise universitária; Estado mínimo. |

| | |
|---|---|
| 7 | 6 |
| 1998 | 1998 |
| Dissertação | Dissertação |
| 7 | 6 |
| 3 | 2 |
| Projeto | Políticas de formação e carreira |
| Projeto "Construindo a Escola Cidadã" | Formação continuada de |
| Analisar as possibilidades e os limites dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas estaduais de 1º e 2º graus. | Relatar a experiência de formação continuada de quinze professores do Ensino Básico - Ciclo Básico de Alfabetização. |
| Política Educacional. Educação Paramense. Período 1991-1994. Gestão democrática da escola. Projeto político-pedagógico. Autonomia escolar. | * |
| Estadual (Paraná) | Local (Telêmaco Borba - PR) |
| Perspectiva crítica da escola, Perspectiva histórico-crítica | Teorização combinada: Foucault; Furter |
| Crítico | Não explícita |
| Qualitativa | Qualitativa |
| Não indica | Não indica |
| Não indica | Estudo de caso |
| Análise documental | Análise documental e entrevista |
| Professores e gestores | Professores |
| Núcleo Regional de Educação e escola estaduais | Escolas municipais |
| ALVES.C.A.R.; AZEVEDO.F.; BORDIGNON.G.; CANDEIAS.A.; CASASSUS.J.; CASTRO NEVES.C.M.; CUNHA.L.A.; DE TOMMASIL; CURY.C.R.J.; EVANGELISTA.O.; FONSECA.D.M.; FRIGOTTO.G.; FUSARLI.C.; GADOTTI.M.; GANDIN.D.; GENTIL.P.; GONÇALVES.M.D.S.; GRAMSCI.A.; HEEMANN.E.B.; HORAD.L.; KRAMER.S.; LAVIN.S.; MAINARDES.J.; SILVA.V.A.M.; SOARES.M.C.C | ALBERT.H.; APPEL.M.; BRZEZINSKI.L; FRIGOTTO.G.; FURTER.P; GATTIL.B; KRAMER.S |
| "[...] o fizemos por considerar ser ele (projeto político-pedagógico) um dos instrumentos da autonomia escolar e especialmente porque, a partir do processo de discussão que se desencadeou nas escolas a fim de o construir, considerávamos que fosse possível realmente melhorar as condições das escolas, o ânimo dos educadores". "Em função dessa experiência (professora e coordenadora), como da oportunidade de coordenar o trabalho de elaboração do projeto político pedagógico, de acompanhar os programas que se desenvolveram em nível de unidade escolar - com as dificuldades devidas a essa implantação, somadas ao contato com os estudos e análises que vinham se fazendo em nível nacional e internacional a respeito da escola e necessidade de seu fortalecimento, senti a necessidade de aprofundar as reflexões e de buscar respostas para os questionamentos que desejávamos esclarecer". | "O tema da presente dissertação delimitou-se no cotidiano da vivência profissional da autora, como professora de séries iniciais do 1º grau [...] Diante de tais evidências, sentiu-se a necessidade de uma formação continuada mais consistente para os professores em exercício, que contemplasse a superação deste e de outros problemas, permitindo e possibilitando que todos se constituíssem, como pesquisadores, autores de seu próprio discurso e criadores de sua prática cotidiana." |
| Justificativa científica e trajetória profissional | Justificativa científica e trajetória profissional |
| "propõe a valorização da escola enquanto espaço necessário para a apropriação do saber sistematizado pelas classes populares e a educação enquanto 'instrumento de luta' para a superação das condições sociais adversas. Constitui uma teoria que se preocupa em explicar a educação brasileira atual a partir dos condicionantes econômico-políticos e sócio-culturais, isto é, a partir do desenvolvimento histórico objetivo". | Não indica |
| Sim | Não |
| Por que o interesse no fortalecimento do espaço escolar? Que motivos têm levado a política educacional dos diferentes estados brasileiros a defender a autonomia didático-administrativa da escola, a participação da comunidade nos processos escolares?" | "Será que a formação do professor é, a tal ponto deficiente, que se constitui num dos entraves ao enfrentamento dos desafios propostos à educação, no atual contexto histórico?" (três |
| Sim | Sim |
| Descentralização; Democratização; Autonomia.; Neoliberalismo; Gestão democrática; Projeto neoliberal | Estruturas de poder institucionais; Política neoliberal. |

| | |
|--|---|
| 9 | 8 |
| 1999 | 1998 |
| Dissertação | Dissertação |
| 8 | |
| 2 | 2 |
| Programa | Programa |
| Programa TV Escola | Programa TV Escola |
| Analisar criticamente a inserção das novas tecnologias no espaço-tempo educativo, através da investigação do Programa TV Escola, como uma modalidade de educação a distância. | Analisar criticamente o Programa TV Escola como modalidade de educação à distância. |
| * | * |
| Estadual (Paraná) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Referencial fenomenológico (Kuhn) | Teorização combinada (GATTLB; DEMO.P; MORAES; GADOTTI.M) |
| Crítico | Crítico |
| Qualitativa | Qualitativa |
| Não indica | Exploratória |
| Documental | Pesquisa de campo |
| Análise documental e entrevista | Levantamento bibliográfico e análise documental |
| Professores e gestores | Professores e funcionários responsáveis pelo Programa TV Escola |
| Escolas estaduais | Escolas Estaduais e Núcleo Regional de Educação |
| COELHO.T; DEMO.P; ESTEVE.J.M; GATTLB.A; KUNH.T.S; LIBÁNEO.J.C; MACHADO DE SOUZA.E.C.B; MAROTO.M.L.M; MARTINS.O.B; MENEZES.M.B; NETO.J.M; SANTOS.B.S; WOLF.M | NEVES.C.M.C; NUNES.I.B; SANTOS.G.L; SOUZA.E.C.B; MENEZES.M.B; MORAES.M.C; CARVALHO.A.M.P; DEMO.P; FRIGOTTO.G; GADOTTI.M; GATTLB |
| "Aspectos motivacionais para este estudo nasceram, inicialmente, da constatação do contraste entre a linguagem da mídia e a escola, emergindo assim inquietações acerca das possibilidades da linguagem audiovisual no espaço-tempo escolar". "Numa sociedade na qual impera o uso de tecnologias para todos os fins, é necessário apoiar a introdução dessas tecnologias na escola, sobretudo na escola pública, que é deficitária em termos de condições de infraestrutura para o fazer pedagógico". | "Estão emergendo estudos avaliativos para verificar até que ponto este programa espere correspondendo a finalidade para o qual foi criado. Porém, por ser relativamente novo até o momento presente são poucas as avaliações realizadas acerca do programa. Na cidade de Ponta Grossa não existe nenhuma avaliação consistente". "A escolha desse tema também derivou-se do fato de que, vivendo na era da tecnologia, da informatização acelerada, toma-se imprevisível para as pessoas apropriarem-se de diversos conhecimentos, saberes e deles usufruírem em muitos momentos de suas vidas. A escola cabe, preferencialmente, a tarefa de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem". |
| Justificativa científica e trajetória profissional | Justificativa atrelada a fatos empíricos e justificativa científica |
| "[...] modelos educacionais são influenciados pelos modelos científicos vigentes, os quais afetam as teorias norteadoras do espaço-escolar e das práticas aí desenvolvidas". | Não indica |
| Sim | Não |
| "Até que ponto o Projeto TV Escola, num contexto de EAD, contribui para viabilizar as pautas educativas que procedem do paradigma emergente?" | "Até que ponto o Programa TV Escola vem atendendo às expectativas e às necessidades dos professores da cidade de Ponta Grossa de modo a tornar sua prática pedagógica condizente com as mudanças ocorridas na sociedade atual?" |
| Sim | Sim |
| Conhecimento integrado; Desenvolvimento global do indivíduo; Paradigma emergente; Tecnologia. | Atualização permanente; Práxis; Sociedade da informação. |

| | |
|---|--|
| 11 | 10 |
| 2000 | 1999 |
| Dissertação | Dissertação |
| 10 | 9 |
| 4 | 19 |
| Ensino superior | Gestão |
| Avaliação Institucional no Ensino Superior | Prática dos supervisores da Rede Pública |
| Apresentar a ideia de avaliação institucional que se encontra bem presente na Universidade Federal de Rondônia, tendo em vista contribuir com a Instituição no redimensionamento das iniciativas que já vem colocando em prática e repensar o seu Projeto Institucional. | A pesquisa visa a examinar e compreender a prática dos supervisores da Rede Pública Municipal de Ponta Grossa |
| Avaliação Institucional. Ensino Superior. Políticas Públicas. MEC/ e Universidade Federal de Rondônia - UNIR | * |
| Estadual (Rondônia) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada - autores estudiosos do tema Avaliação Institucional (DIAS SOBRINHO; BELLONI; BOTH; BUARQUE; DURHAN) | Método dialético |
| Não explicita | Não explicita |
| Qualitativa e Quantitativa | Qualitativa |
| Não indica | Não indica |
| Bibliográfica | Não indica |
| Levantamento bibliográfico | Entrevista semiestruturada e aplicação de questionário |
| * | Professores e gestores |
| Universidade Federal de Rondônia | Escolas municipais |
| FRANCO.M.C; FREITAG.B; GADOTTI.M; GENTIL.P; LODKE.M; DEMO.P; DIAS SOBRINHO.M.H.G; BELLONI.I; ANDRADE.N.B; BARBOSA.J.M.F | AMARAL.M.J.M.A; APLE.M; B.J; ASSMANN.H; CAMPOS.S.D; PESSO.V.I.F; CARDOSO.H; CARVALHO.R.E; CARDOSO.J.J; CHAUL.M; CHEPTULIN.A; CURY.C.R.J; ENGUITA.M.F; FERREIRA.N.S.C; GADOTTI.M; GATTI.B.A; GENTIL.P; KOSIK.K; KUENZER.A; DEMO.P |
| "A tomada de decisão quanto a intenção de trabalhar a temática 'Avaliação Institucional' como tema de dissertação de mestrado, partiu desde 1995, quando a polêmica ganhou espaço sobre a questão do Exame Nacional de Cursos - o Provão". "[...] Além do mais, com a tomada de decisão pelos diferentes aspectos aliados à minha experiência profissional como docente e diretora administrativa do Campus Avançado de Guejará - Mirim, extensão da Universidade Federal de Rondônia, no período de 1992/93, período de muitas conquistas e conflitos, emergidos de visões e avaliações distorcidas em torno do viver e do crescer acadêmico". | "Vive-se mais uma crise. Profundas transformações ocorrem na sociedade e, ocorrem na sociedade e, consequentemente, na escola. Nesse sentido, é urgente repensar e reorganizar a ação supervisora, a fim de corresponder as demandas hodiernas." "Atualmente há treze anos como supervisora da Rede Pública Municipal de Ensino de Ponta Grossa, a pesquisadora vivenciou muitas dificuldades; questões sem resposta que contribuíram, de certa forma, para o descrédito de uma ação supervisora competente". |
| Justificativa científica e trajetória profissional | Justificativa atrelada a fatos empíricos e trajetória profissional |
| Não indica | "Quanto à escolha do método dialético, deveu-se ao fato deste estudo ter sido permeado com as categorias da contradição e da totalidade, e outras que foram construídas ao longo da pesquisa, proporcionando o avanço do trabalho num movimento Ação-Reflexão-Ação característico desse tipo e metodologia [...]". |
| Não | Sim |
| Não indica | "Que mudanças na prática do supervisor da RME (Rede Municipal de Ensino) de Ponta Grossa são necessárias para o redimensionamento da ação supervisora?" |
| Não | Sim |
| Qualidade. Autonomia e democratização universitária. | Práxis transformadora; Professor Reflexivo; Congruência; Totalidade. |

| | |
|--|---|
| 13 | 12 |
| 2001 | 2001 |
| Dissertação | Dissertação |
| 12 | 11 |
| 4 | 6 |
| Avaliação | Etapas e modalidades |
| Avaliação Institucional no Ensino | Educação básica de jovens e adultos |
| Abordar questionamentos sobre o uso da tecnologia no processo educacional, utilizando a Avaliação Institucional no desenvolvimento de um <i>software</i> . | Contribuir para a análise da política educacional da modalidade da educação básica para jovens e adultos para o Ensino Médio ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. |
| Avaliação Institucional. Tecnologia Educacional. Cidadania. Globalização. Planejamento. Gestão | * |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada: Apple; Navajas; Both; Sguissardi | Teorização combinada: Paiva; Freire e Vieira Pinto |
| Não explícita | Não explícita |
| Não indica | Não indica |
| Não indica | Não indica |
| Bibliográfica | Não indica |
| Análise documental | Entrevista semiestruturada e aplicação de questionário |
| * | Professores e alunos |
| * | Escolas estaduais |
| APPLE.M; BOTH.L.J.; DEMO.P; DIAS SOBRINHO.J; GATTI.B; MARTINS.O.B; NAVAJAS.A.M; SANTOS.B.S; | AZEVEDO.J.M.L.; BARRETO.E.S.S.; BEISEGEL.C.R.; CURY.C.J.; DEMO.P.; EVANGELISTA.O.; FERREIRA.P.R.; FREIRE.P.; FREITAG.B; GATTI.B.A.; GENTILI.P.; GOUNH.G; HADDAD.S.; MENDES.P; PAIVA.J |
| "[...] necessidade de aplicar a tecnologia no processo de avaliação, para melhorar a sua gestão e, ao mesmo tempo, aperfeiçoar o seu planejamento [...]" | "Na qualidade de educadora e com alguma experiência na modalidade de Ensino para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, ao desenvolvermos o projeto 'Escolarização de Funcionários da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG' (1995-1997), percebemos que muitos são os problemas encontrados no interior das escolas, apesar dos programas e práticas já encetadas". "Por não existir uma análise consistente de educação de jovens e adultos na rede pública estadual da cidade de Ponta Grossa, é que nos propomos a realizar um estudo a esse respeito para a modalidade do ensino médio". |
| Justificativa científica | Justificativa científica e trajetória profissional |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Globalização; Inovação Tecnológica; Flexibilidade. | Estado neoliberal; Globalização; Ideologia neoliberal. |

| | |
|--|--|
| 15 | 14 |
| 2002 | 2001 |
| Dissertação | Dissertação |
| 14 | 13 |
| 6 | 5 |
| Gestão | Crise e reforma do Estado |
| Gestão democrática | Relação entre educação e trabalho |
| Investigar e analisar o processo de gestão democrática, suas realizações de poder e como o mesmo vem sendo articulado com a comunidade das escolas públicas do município de Ponta Grossa. | Compreender como o trabalhador se educa e é educado, condicionado pelas premissas do capitalismo e contribuir para a construção de uma nova utopia, uma nova sociedade, remodelada sob novas bases teóricas, com uma prática (trabalho) que constrói o homem em sua integralidade. |
| Participação. Autonomia. Democracia. Cidadania | * |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Nacional (Brasil) |
| Teorização combinada (Foucault; Gramsci) | Materialismo Histórico e Dialético |
| Não explícita | Análítico crítico |
| Qualitativa | Não indica |
| Não indica | Não indica |
| Não indica | Não indica |
| Entrevista | Análise documental |
| Gestores | * |
| Escolas municipais | * |
| FARIA, J.H; FERREIRA, N.S.C; FOUCAULT; GADOTTI, M.; GENTIL, P.; GRAMSCI, A.; PARO, V.H; SANDER, B.; SANTOS, B.S | ARROYO, M.G; BORÓN, A.; GENTIL, P.; DIETERICH, H.; FERRARO, A.R; FRIGOTTO, G.; GENTIL, P.; GRAMSCI, A.; GUIMARÃES, S.P; KUENZER, A.Z; KURZ, R.; MARX; ENGELS; OLIVEIRA, F.; PETERS, A.; SANTOS, M.; SAVIANI, D.; SHIROMA, O.E.; TOMMASIL |
| "A situação de luta por uma democracia na educação não deve ser preocupação apenas fora da escola. Como educadores, os professores devem ser militantes, responsabilizando-se por esse sistema". | "Contribuir para a construção de uma nova utopia, uma nova sociedade, remodelada sob novas bases teóricas, com uma prática (trabalho) que constrói o homem em sua integralidade". |
| Trajetória pessoal | Justificativa pessoal |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| "Como construir um processo de gestão na escola pública visando a prática permanente da Administração Continuada?" | Não indica |
| Sim | Não |
| Neoliberalismo; Estado Mínimo; Democracia. | Capitalismo; Neoliberalismo; Estado; Socialismo; Crises do capital; Crise de paradigmas; Reestruturação produtiva e do Estado; Hegemonia capitalista; Organismos Internacionais. |

| | |
|--|---|
| 17 | 16 |
| 2002 | 2002 |
| Dissertação | Dissertação |
| 16 | 15 |
| 7 | 6 |
| Políticas de Inclusão | Programa |
| Educação Inclusiva no Brasil | Programa Liceus de Ofícios |
| Realizar um estudo teórico, para buscar reflexões sobre o modelo atual da educação inclusiva direcionado para a população com dificuldades educacionais especiais, identificando as fases por que passou a sociedade com referência às práticas sociais nas diversas culturas, relativas a pessoa com deficiência. | Investigar a legislação e práticas pedagógicas que norteiam o Programa Liceus de Ofícios. |
| Educação Inclusiva. Deficiência. Exclusão. Integração. Individualização. Normalização. Educação Especial | Trabalho. Educação Profissional Básica. Política Pública. Política Educacional. Política do Trabalho e Renda |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Local (Curitiba- PR) |
| Teorização combinada (Carvalho; Jimenez; Mantoan; Sasaki) | Perspectiva marxista |
| Não explícita | Não explícita |
| Qualitativa | Qualitativa |
| Interpretativa | Construcionista |
| Não indica | Bibliográfica, documental e pesquisa de campo |
| Entrevista semiestruturada e levantamento bibliográfico | Análise documental, entrevista e aplicação de questionário |
| Professores e gestores | Alunos, professores e gestores |
| Escolas municipais | Escolas estaduais |
| ABRANCHES,C; ALENCAR,S; BLANCO,R; CANZIANI,M; CARDOSO,M,C; COLLICOTT,J; DEMO,P; FÁVERO,M,L; FERNANDEZ,C,M; FERREIRA,J,R; FIGUEIREDO,R,V; GATTL,B; GOTTLI,M; SAVIANI,D; SASSAKI,R,K; SILVA,T,T; TOMASINI,M,E | ALARCÃO,I; ALMEIDA,N,L,T; BELLONI; CASEIRO,L,C; COSTA,L,C; COUTINHOC,N; DEMO,P; FALEIROS,V,P; FREITAG,B; FRIGOTTO,G; GENTILI,P; GOHN,M,G; GRAMSCLA; KUENZER,A,Z; OLIVEIRA,C,A,S |
| " A definição pelo tema deste [...] ocorreu da vivência profissional numa Escola Especial, voltada para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, na área intelectual. Através dessa experiência, houve um direcionamento profissional em busca de um aperfeiçoamento na área da educação". | "A intenção em desenvolver uma investigação na área da educação profissional sob a égide do Estado, justifica-se por considerar a importância da discussão, uma vez que são escassos os estudos relativos ao tema, ainda que consista numa prática cotidiana, silenciosa, realizada nos bastidores da política educacional, cujo objeto é a formação de milhares de trabalhadores". |
| Justificativa científica e trajetória profissional | Justificativa científica |
| Não indica | "A escolha teórica para a ressignificação da educação profissional básica, situa-se na perspectiva marxista, como uma alternativa de análise da práxis, tratando da realidade para modificá-la". |
| Não | Sim |
| "Os professores de rede regular de ensino estão preparados para receber os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais? Em que consiste essa preparação? Quais critérios adotados na seleção de tais professores? Quais as etapas necessárias para implantação do referido modelo educacional?" | Não indica |
| Sim | Não |
| Exclusão; Segregação; Filosofia da inclusão social; Individualização; Normalização; Integração. | Hegemonia; Sociedade Capitalista; Classe proletária; Contradição; Estado. |

| |
|---|
| 18 |
| 2002 |
| Dissertação |
| 17 |
| 6 |
| Avaliação |
| Avaliação Institucional no Ensino Superior |
| <p>Analisar as condições pelas quais se pode, com a avaliação institucional, construir um espaço operativo na universidade de modo a melhorar a comunicação e harmonizar as questões pessoais e institucionais.</p> |
| <p>Avaliação Institucional. Grupos operativos. Educação. Qualificação de professores. Conhecimento operativo. Significado e constituição.</p> |
| Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teoria de grupos interativos |
| Não explicita |
| Não indica |
| Exploratória |
| Estudo de caso |
| Entrevista |
| Professores e alunos |
| Instituição privada de Ensino Superior |
| BOOG.G.G; BOTH.I.J; CONTERRAS.J; DEMO.P; FRANCO.S; GATTI.B; SILVA JÚNIOR.J.R |
| <p>"A trajetória profissional desta pesquisadora realizou-se em funções nas quais podia exercer a opção - e de fato adotou - de atuar nesse tipo de papel. Inicialmente, assumiu a direção do campus, posição que lhe permitia amplo contato com todo o processo acadêmico, indispensável para conduzir suas ações na parte administrativa. Posteriormente, assumiu a coordenação de graduação o que lhe permitiu utilizar os conhecimentos obtidos na função anterior, sobretudo o teor de todos os contatos internos e externos que efetuou". "A proposição fundamental desta dissertação tem base na crença de que este espaço oferecido a todos que participam da instituição[...] é uma fonte de informação extremamente preciosa se utilizada com essa finalidade".</p> |
| Justificativa científica e trajetória profissional |
| Não indica |
| Não |
| <p>"De que maneira definir, por meio da avaliação institucional, o campo operativo dentro do qual a instituição pesquisadora deve funcionar quando decide utilizar a informação obtida do aluno?"</p> |
| Sim |
| Mundo globalizado; concepção operativa; aperfeiçoamento institucional. |

| | |
|---|---|
| 20 | 19 |
| 2002 | 2002 |
| Dissertação | Dissertação |
| 19 | 18 |
| 6 | 6 |
| Gestão | Ensino superior |
| Projeto político-pedagógico | Extensão universitária |
| Discutir a possibilidade de construção da identidade a possibilidade de construção da identidade da escola pública, entende-la enquanto instituição e organização, a fim de apontar para a construção do projeto político-pedagógico como elemento articulador da construção da identidade desta escola. | Refletir sobre a inserção das atividades extensionistas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no contexto das políticas públicas e analisar como a extensão da UEPG propicia a retroalimentação dos cursos de graduação a partir dos projetos de Serviços Extensionistas. |
| Projeto político-pedagógico. Escolas públicas. Ponta Grossa (PR). Identidade. Formação. | Trabalho social. Relação teoria/prática. Interdisciplinaridade. |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada: Veiga; Gadotti; Gandin; Sacristán | Teorização combinada: Demo; Camoy; Markovitch; Buarque; Dourado |
| Não explícita | Crítico |
| Não indica | Qualitativa |
| Não indica | Não indica |
| Não indica | Bibliográfica e documental |
| Análise documental | Entrevista |
| * | Professores e gestores |
| * | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| APPLE.M; BALLONE.G.J; BOFF.L; CERRONI.L; COSTA.M.M; COSTA.A.C.G; CUNHA.M.V; FERREIRA.N.S.C; FOUCAULT.M; FREITAG.B; GADOTTI.M; GUIMARÃES.P.W; GUTIERREZ.G.L; CATANI.A.M; OLIVEIRA.F | CARNOY.M; CUNHA.L.A; DEMO.P; DOURADO.L.F; FAGUNDES.J; GOHN.M; KUENZER.A.Z; LAURELL.A.S; LOWY.M; MELO NETO.J.F; NOGUEIRA.M.D.P; PEREZ.M; RISTOFF.D.I; SANTOS.B.S |
| "Ao deparar-se com a necessidade de construção do projeto político-pedagógico, faz questionar como ele poderia ser o agente articulador da construção da identidade da escola. A observação do dia a dia nos campos teórico e prático levou a certos questionamentos": "[...] apontar para a construção do projeto político pedagógico como elemento articulador da construção da identidade desta escola". | "Quanta da escolha do tema, a retroalimentação do ensino via extensão universitária, surgiu a imagem da extensão como a grande 'vilã' do momento, dada a posição sustentada por diversos autores [...]". |
| Justificativa científica e trajetória profissional | Justificativa científica |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Não indica | "A extensão universitária cumpre a sua função na UEPG? Poderá ela coexistir no espaço universitário com o ensino e a pesquisa, ou seja, promover a produção e difusão de novos conhecimentos?" |
| Não | Não |
| Democracia. Autonomia. Estado liberal. Estado Neoliberal. Ideologia. Hegemonia. Mercado. Habitus. Globalização. Emancipação. | Retroalimentação do ensino: Ideologia de classe; Classe dominante; Qualidade da educação; Interdisciplinaridade; Universidade cidadã. |

| | |
|--|--|
| 22 | 21 |
| 2004 | 2002 |
| Dissertação | Dissertação |
| 21 | 20 |
| 8 | 6 |
| Ética na educação | Gestão |
| Reflexão ética na educação | Cultura da qualidade no processo de gestão escolar |
| Analisar a importância da reflexão ética na educação, considerando o contexto da sociedade neoliberal que interfere, crucialmente, nas relações sociais, na concepção de educação, na missão da escola, na relação professor-aluno e no papel do professor. | Analisar as possibilidades da cultura da qualidade no processo de gestão escolar no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, Rector Alvaro Augusto Cunha Rocha, espaço educativo que oferta a Educação Básica, nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1ª a 8ª séries. |
| Educação. Reflexão ética. Moral. Valores. Sociedade. Professor. Cidadania. Transformação. | Cultura. Qualidade. Gestão. |
| Local (Curitiba- PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada: Gallo; Severino | Teorização combinada: Enguita; Assmann; Sander; Demo; Gentili |
| Não explicita | Não explicita |
| Qualitativa | Qualitativa e Quantitativa |
| Descritiva-analítica | Não indica |
| Não indica | Documental |
| Análise documental | Entrevista |
| * | Profissionais do Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente - Reitor |
| * | Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente - Reitor Alvaro Augusto Cunha da Rocha |
| SEVERINO.A.J; GADOTTI.M; HELLER.A; GIROUX.H; FENETI.C.J | ALONSO.M; APLE.M.W; ARROYO.M; BARROSO.J; BIANCHETTI.R.G; BOBBIO.N; BOCLIN.R; BRITO.C; BRZEZINSKI.I; CARNOY.M; COSTA.C.R; COSTA.V.L; DEMO.O; ENGUITA.M.F; FARIA.J.H; FERNANDES.R.C; FIDALGO.F.S; FOUCAULT.M; FREIRE.F; FREITAG.B; FREITAS.H.C.L; FRIGOTTO.G; GANDIN.D; GATTIL.B; GENTILI.P; GOHN.M.G; LAFOND.M.A.C; LIBÂNEO.J.C; MARTINS.C; SAVIANI.D; SILVA. R.C; SILVA.T.T; SILVA.L.H; SILVA.I.M |
| "Como professora das séries iniciais do ensino fundamental [...] a prática evidenciou as contradições oriundas dessa sociedade, mostrando-nos como esse contexto macro influência diretamente nas situações vivenciadas em sala de aula, no contexto micro. "Compreendemos que seria importante e necessário intervir nessa realidade, no início investigando-a, estudando seus problemas, para depois pensar em estratégias de ação". | "Justamente por experienciar na caminhada profissional, tanto como docente do ensino fundamental, quanto ensino superior, a influência que os conflitos políticos, econômicos, sociais e culturais exercem sobre os aspectos administrativos e pedagógicos da gestão educacional, é que se propõe realizar este trabalho, no intuito de investigar as possibilidades e os limites de construção de um anova cultura no interior da escola, com vistas a procurar descobrir e, se possível, apontar caminhos que viabilizem melhoria significativa da qualidade na gestão da escola pública". |
| Justificativa científica e trajetória profissional | Justificativa científica e trajetória profissional |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| "Qual a possibilidade de mediação entre ética e educação, no projeto Ética: uma discussão para a construção da cidadania, considerando o contexto da sociedade neoliberal?" | "A qualidade está presente no cotidiano das práticas escolares? Qual é a concepção das pessoas diretamente envolvidas no processo educacional sobre qualidade da educação? É possível criar uma nova cultura no processo de gestão escolar?" |
| Sim | Sim |
| Globalização; Neoliberalismo; Evoluções tecnológicas; Cidadania. | Qualidade. Participação cidadã e democrática; Mercado; Neoliberalismo. |

| | | |
|---|---|--|
| 25 | 24 | 23 |
| 2003 | 2002 | 2002 |
| Dissertação | Dissertação | Dissertação |
| 24 | 23 | 22 |
| 6 | 8 | 5 |
| Pesquisa sobre o campo da Política Educacional | Crise e reforma do Estado | Avaliação |
| Dissertações sobre Administração da Educação | ONGs atuantes no campo | Enem e as Novas Diretrizes |
| Analisar a produção científica na área da Administração da Educação no contexto dos programas de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu no estado do Paraná, no período compreendido entre 1975-98. | Compreender como se caracterizam as novas formas de organização da sociedade civil diante do avanço do estado mínimo e da globalização. | Conhecer a opinião de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa e de professores do Ensino Médio, egressos desse Curso, sobre a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). |
| Produção científica. Administração da Educação. Educação. Pós-Graduação. Política Educacional. | Educação. Estado. ONGs. Democracia. | Avaliação da Aprendizagem. Professores. Formação. Ensino Médio. |
| Estadual (Paraná) | Local (Londrina-PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Não explícita | Teorização combinada: Perrenoud; Gohn; Cury; Freire; Gadotti; Gentili | Teorização combinada: Gentili; Nóvoa; Luckesi; Perrenoud |
| Crítico | Não explícita | Não explícita |
| Não indica | Qualitativa | Qualitativa |
| Descritiva-analítica e exploratória | Descritiva | Não indica |
| Bibliográfica | Estudo de caso | Bibliográfica e documental |
| Levantamento bibliográfico | Análise documental e observação | Análise documental e entrevista |
| * | * | Alunos |
| Universidades estaduais | ONG educativa (APEART-PR) | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| ALVES.M.H.M.; BOTOMÉ.P.; CASTRO.C.M.; CERVIER.M.; CHIA VENATO.I.; CORDOVA.R.A.; CUNHA.L.A.; FAGUNDES.J.; FONSECA.D.M.; GATTILB.; GOHN.M.G.; JACOB.G.; MAIA.M.R.F.; MARTINS.R.B.; NOGUEIRA.F.M.G.; OLIVEIRA.F.B | ALAVREZ.S.E.; APPLE.M.; ARRUDA.M.; AZEVEDO.J.M.L.;BOBBIO.N.; CARDOSO.R.; COSTA.S.; DEMO.P.; CURY.C.R.J.; FRIGOTTO.F.; GENTILI.P | CURY.J.C.R.; GENTILI.P.; LIBÁNEO.J.C.; |
| "A ideia do presente estudo partiu de uma preocupação que reconhece o sentido complexo que deve cunhas a produção científica gerada no âmbito das universidades, especialmente na área da educação. Entende-se que uma atividade social crítica necessariamente comprometida com a transformação da sociedade. Ora, diante de tal compromisso, cabe mater uma atenção sobre esse tipo de produção, considerando o empenho e o largo investimento que se projetam sobre a formação em nível da pós-graduação". | Não indica | "Nossa experiência profissional como professora de Matemática no Ensino Fundamental e Médio, regular e supletivo, durante muito tempo, vem ao encontro das referidas abordagens, em que a visão era puramente conteudista, sendo as questões 'por que ensinar' ou 'para que ensinar' relegadas a segundo plano". |
| Justificativa científica | * | Justificativa atrelada a trajetória profissional |
| Não indica | Não indica | Não indica |
| Não | Não | Não |
| "Até onde poder-se ia reconhecer a contribuição dos cursos de pós-graduação em educação na explicação da realidade escolar em seu aspecto 'gestão'?" | Não indica | "Como professores e alunos de Matemática vêem as questões propostas pelo ENEM?" |
| Sim | Não | Sim |
| Sociedade contemporânea; Contradição; Qualidade | Estado mínimo; Sociedade democrática; Sociedade civil e mercado. | Neoliberalismo; Eficiência e eficácia; Controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais; Qualidade; Flexibilidade; Interdisciplinaridade. |

| | |
|---|---|
| 27 | 26 |
| 2003 | 2003 |
| Dissertação | Dissertação |
| 26 | 25 |
| 8 | 6 |
| Programa | Políticas de formação e carreira docente |
| Programa Expansão, Melhoria e Inovação no | Políticas para a formação do pedagogo |
| Objetivou-se realizar neste trabalho uma análise das principais reformulações ocorridas na educação básica brasileira e paranaense. | Desvelar as determinações do contexto econômico, político, social e cultural nas políticas em desenvolvimento no campo da formação do pedagogo. |
| * | Educação e trabalho. Políticas de formação. Formação do pedagogo. Base comum nacional. |
| Nacional (Brasil) e Estadual (Paraná) | Nacional (Brasil) |
| Teorização combinada (Saviani; Gadotti; Gallo) | Materialismo Histórico e Dialético |
| Não explícita | Crítico |
| Qualitativa | Qualitativa |
| Exploratória e descritiva | Não indica |
| Bibliográfica e documental | Não indica |
| Análise bibliográfica e análise documental | Análise documental |
| * | * |
| * | * |
| BASTOS.J.A.S; BOBBIO.N; CARNOY.M; CASEIRO.L.C; COSTA.M; CUNHA.L.A; CURY.C.R.J; DOURADO.L.F; EVANGELISTA.O; FREITAG.B; FRIGOTTO.G; GADOTTI.M; GALLO.S; GOHN.M.G; KUENZER.A.Z; MAINARDES.J; NOGUEIRA.F; SAVIANI.D | AFONSO.A.J.; ANDERSON.P.; ANTUNES.R.; APPLE.M.W.; BERNARDO.J.; CATANI.A.M.; OLIVEIRA.J.F.; DOURADO.L.F.; CHEPTULIN.A.; FONSECA.M.; ENGUITA.M.F.; FREITAS.H.C.L.; FRIGOTTO.G.; GENTILI.P.; GIROUX.H.A.; GRAMSCLA.; HARVEY.D.; KONDER.L.; KOZIK.K.; KUENZER.A.Z.; LIBÁNEO.J.C.; MARTINS.A.M.A.; MARX; SILVA JUNIOR.J.; SAVIANI.D. |
| Não indica | "O contato com a literatura crítica que se ocupa da análise dessas questões revela a necessidade e pertinência de estudos que contribuam para o aprofundamento e novas discussões acerca da formação do pedagogo". |
| * | Justificativa científica |
| Não indica | "[...] permite estabelecer a realidade concreta do fenômeno". |
| Não | Sim |
| Não indica | "Quais as determinações do contexto econômico, político, social e cultural nas políticas em desenvolvimento no campo da formação do pedagogo e quais os interesses representados?" |
| Não | Sim |
| Estado autoritário e centralizador; Ideário neoliberal | Contradição; Mediação; Totalidade; Práxis; Estado; Acumulação capitalista; reestruturação produtiva; Teoria do Capital Humano; Prática Reflexiva; Mercantilização da educação |

| | |
|--|---|
| 29 | 28 |
| 2004 | 2003 |
| Dissertação | Dissertação |
| 28 | 27 |
| 2 | 6 |
| Políticas de formação e carreira docente | Gestão |
| Educação a distância Projeto Curso de Formação de | Ações desenvolvidas pela escola pública junto às crianças e |
| Analisar os bastidores das políticas públicas, a relevância e o compromisso do Estado na formação, através de políticas que definem e orientam o ensino a distância, investigando até que ponto a modalidade de educação a distância possibilita o acesso à democratização do saber sem comprometer a qualidade da ação educativa sob a égide do Estado. | Investigar nas escolas públicas que ações são desenvolvidas pelos educadores, às crianças e jovens que sofrem violência dentro de seu próprio lar, que deixam marcas, cicatrizes que as tornam um agressor em potencial no futuro. |
| Educação. Educação a distância. Formação de Professores. UNIREDE. Políticas Públicas. | Violência Doméstica. Família/Escola. Políticas Públicas. Criança/Adolescente. Ambiente escolar. |
| Estadual (Paraná) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada: Belloni; Chaves; Demo; Kramer; Lévy; Nóvoa; Châtelet; Suchodolsky | Teorização combinada: Arendt; Azevedo e Guerra; Chauí; Castells; Foucault; Gadotti; Guterrez. |
| Não explícita | Não explícita |
| Qualitativa | Qualitativa |
| Não indica | Não indica |
| Bibliográfica e documental | Documental |
| Análise documental e entrevista | Análise documental e entrevista semiestruturada |
| Professores | Presidente do Conselho Tutelar, Presidente do Conselho |
| UNIREDE | Escolas municipais e estaduais, prefeitura municipal |
| ALONSO.K.M; ALVES.J.R.M; BARRETO.A.L; BELLONI.M.L; CATANIA.M; CHATELET.F; CUNHA.L.A | APPLE.M.W; BOFF.L; CERRONI.U; COSTA.A.C.G; FOUCAULT.M; GADOTTI.M; GUTERREZ.G.L; OLIVEIRA.I.B; OLIVEIRA.F; |
| "A Educação a Distância, adota uma variedade de formas de ensino-aprendizagem, dispondo de métodos, técnicas e recursos postos à disposição da sociedade, típica da era industrial e tecnológica". "Nesse panorama de novos desafios, torna-se imperativo aumentar o nível de conhecimento da população que chega ao mercado de trabalho, atualizando e melhorando a qualificação da mão-de-obra existente, mediante a educação e formação continuada, bem como lutar contra o preconceitos existente com respeito à educação a distância". | "Inserida nessa problemáticas uma vez que, trabalhando na coordenação da Orientação Educacional no Núcleo Regional de Educação [...] e como professora em uma escola pública estadual, ficamos preocupadas e indignadas com determinadas situações que afloraram/afloram no cotidiano escolar". |
| Justificativa científica | Justificativa atrelada a trajetória profissional |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| "Como assegurar a democratização da educação sem perder os critérios de qualidade do processo educacional?" (três perguntas) | Não indica |
| Sim | Não |
| Parceria entre público e privado; Democratização; Globalização; <i>Networksociety</i> ; Gerenciamento efetivo dos recursos; Crise estrutural do capital. Estado. | Crise social. |

| | |
|---|---|
| 31 | 30 |
| 2004 | 2004 |
| Dissertação | Dissertação |
| 30 | 29 |
| 8 | 4 |
| Gestão | Etapas e modalidades |
| Gestão democrática | Educação de Jovens e Adultos no município de Ponta Grossa |
| Analisar a proposta de Educação Pública Municipal de Curitiba no período de 1996-2002, sob a égide do ideário neoliberal. | Esta pesquisa analisa a Educação de Jovens e Adultos-EJA, implementada pelos Cursos Supletivos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental do Município de Ponta Grossa. |
| Educação. Política educacional. Estado. Neoliberalismo. Gestão. Autonomia. Participação. | Educação de Jovens e Adultos. Políticas públicas. Educação popular. |
| Local (Curitiba- PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada: Gramsci; Ball; Gentili; Gadotti; Paro; Libâneo; Souza Santos | Não explicita |
| Não explicita | Não explicita |
| Não indica | Qualitativa |
| Não indica | Descritiva |
| Bibliográfica e documental | Não indica |
| Análise documental | Aplicação de questionários e entrevista |
| * | Professores |
| * | Escolas estaduais |
| BALL,S.J; BOBBION; CAMARDELO,A.M; CORAGGIO,L.; CUNHA,A.S; DEMOP; TOMMASI; DINIZ,E; FERREIRA,N.S.C; GADOTTI,M; GENTILI,P; GRAMSCIA; LIBÂNEO,J.C; LUCK,H; NOGUEIRA,M; OLIVEIRA,D.A; PARO,V. | ÁVILA,F.V; BEISIEGEL,C.R; BOTH,I.J; BRIZEZINSKI,I; DI PIERRO,M.C; DEMOP; GOHN,M.G; LIBÂNEO,J.C; LOBO,T; MELLO,G.N; MENDES,P; PAIVA,V; PARO,V.H; SILVA,C.P; TEBECHELANI,M.M; TOBAR,F; TORRE,R.R.M |
| "A necessidade de analisar esse problema nasceu no interior da própria escola, sendo fruto das discussões feitas com os professores, diretores e pedagogos, na busca de implementar uma gestão democrática em/na educação pública municipal". | "Enquanto educadora do primeiro do ciclo do Ensino Fundamental do processo de escolarização de jovens e adultos no município de Ponta Grossa-PR, a autora deste trabalho é testemunha viva de que os jovens e adultos membros das classes populares necessitam de uma educação como prática política, que promova o engajamento desses cidadãos em ações educativas que questionem, não apenas reproduzam, as estruturas sociais produtoras da desigualdade e marginalização. Se, de um lado, a preocupação em relação à temática liga-se a questões da estrutura, de outro, os referidos jovens e adultos estão pressionados por urgências fundamentais, necessitam da escolarização para a inserção no mercado de trabalho, para a qualidade de vida, para o exercício da sua cidadania". |
| Justificativa científica e trajetória profissional | Justifica atrelada a trajetória profissional |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| "Em que medida a nova proposta de educação e seu modelo de gestão [...] foi influenciada pelo ideário neoliberal?" | "[...] de que maneira os conteúdos curriculares poderiam ser direcionados para atender às reais necessidades da clientela da EJA?" |
| Sim | Sim |
| Ideário neoliberal; interesses mercadológicos. Estado; Democracia; Descentralização; Economia | Mercado de trabalho; Qualidade da educação |

| | |
|--|---|
| 33 | 32 |
| 2005 | 2005 |
| Dissertação | Dissertação |
| 32 | 31 |
| 9 | 4 |
| Política de ciclos | Gestão |
| O processo de implantação da Proposta | Municipalização da Educação |
| Investigar a implantação da Proposta dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ponta Grossa- Paraná, no período de 2001 a 2004. | Abordar os desdobramentos da política educacional implementada no Estado Paraná e Município de Ponta Grossa, a municipalização da educação, no período compreendido entre 2001 a 2004. |
| Política educacional. Fracasso escolar. Ciclos de Aprendizagem. Cultura da escola. Reorganização dos tempos e | Política educacional. Descentralização. Municipalização da educação. Poder local. |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Local e Estadual (Ponta Grossa-PR) |
| Teorização combinada: Arroyo; Freire; Libâneo; Marx; Engels; Morin; Mainardes; Shiroma | Teorização combinada (Azevedo; Vieira; Santos Filho; Frigotto; Krawczyk) |
| Não explícita | Não explícita |
| Qualitativa | Qualitativa |
| Não indica | Exploratória |
| Bibliográfica e documental | Estudo de caso |
| Análise documental e entrevista | Entrevista semiestruturada e levantamento bibliográfico |
| Professores e gestores | Professores, gestores, secretários municipais de educação, |
| Escolas municipais | Escolas municipais, Núcleo Regional e Secretaria Municipal de Educação |
| ARROYO.M.G; BARRETO.E.S; DAVIES.N; FREITAG.B; GENTILI.P; LIBÂNEO.J.C; KOSIK.K; MAINARDES.J. MARX; ENGELS; MENESES.J.G; MINTO.C.A; PARO.V; PERRENOUD.P; SILVA.E.B; SHIROMA.E.O; VIEIRA.SL | AZEVEDO.J.C; BOFF.L; BOTH.L.J; CASASSUS.J; DEMO.P; FREIRE.P; FRIGOTTO.G; GUTIERREZ.G.L; HIDALGO.A.M; KRAWCZYK.N.R; MELLO.G.N; MONLEVADE.J; NEVES.G.H; OLIVEIRA.C; OLIVEIRA.D.A; PAIVA.A.M.S; PARA.V.H; PINTO.J.M.R; RESTON.J; RODRIGUES.C.A.F; SANTOS.J.T.P; SANTOS FILHO.J.C; TEIXEIRA.M.C; TOMMASI.W.M.J; VIEIRA.S.L; VIRIATO.E.O.A |
| "A participação em eventos políticos e culturais possibilitou-me tomar consciência da luta dos professores e da importância da educação para a formação da cidadania e consequente transformação da sociedade". "O fato de eu, como pesquisadora, fazer parte do quadro próprio do magistério municipal há 14 anos é um importante aspecto que precisa ser considerado." | "A escolha desse tema deve-se em grande parte à crença de que, ao discutir política educacional, firma-se no debate sobre políticas públicas de uma forma mais abrangente e tem-se a convicção de que essas políticas não acontecem de forma extrínseca, mas sim como e pelo município, muito embora os municípios muitas vezes detentores de extrema vontade política ainda estão carentes tecnicamente, carecendo de suporte técnico e financeiro necessários para a efetivação das políticas almejadas". |
| Trajatória pessoal atrelada a trajetória política e trajetória profissional | Justificativa pessoal e científica |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Processo de reestruturação da educação; Flexibilidade; Democratização. | Democracia; Neoliberalismo; Estado centralizador; Descentralização. |

| | | |
|---|--|--|
| 36 | 35 | 34 |
| 2006 | 2006 | 2005 |
| Dissertação | Dissertação | Dissertação |
| 35 | 34 | 33 |
| 4 | 9 | 10 |
| Programa | Etapas e modalidades | Programa |
| Programa de Avaliação Institucional | A parceria estabelecida entre a Prefeitura | Programa Nacional Bolsa Escola |
| Identificar e investigar as políticas de avaliação institucional, em proporção nacional e a realizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, no período em que vigorou o Programa de Avaliação | Analisar como ocorreu a união de esforços entre o Estado, representado em sua esfera organizativa municipal pela secretaria de educação, e a sociedade civil organizada, representada por uma organização do terceiro setor sem fins lucrativos, criada pela Central | Analisar o programa e seus processos de formulação, implementação e avaliação, bem como seus componentes ideológicos e seu impacto no sistema educacional. |
| Política Educacional. Educação Superior. Avaliação Institucional. | Política Educacional. Educação de Jovens e Adultos. Mercado de Trabalho. Transformação Social. | Bolsa Escola. Política educacional. Renda mínima e exclusão social. |
| Nacional (Brasil) e Local (Cascavel- | Local (Ponta Grossa - PR) | Nacional (Brasil) |
| Materialismo Histórico e Dialético | Dialética materialista | Teorização combinada: cita apenas os autores utilizados: Marx; Gentili; Saviani |
| Crítico | Não explícita | Crítico |
| Não indica | Não indica | Não indica |
| Não indica | Não indica | Não indica |
| Bibliográfica e documental | Não indica | Bibliográfica e documental |
| Análise documental e entrevista | Levantamento bibliográfico e entrevista semiestruturada | Análise documental e entrevista semiestruturada |
| Coordenadores do Programa de | Alunos | Professores e gestores |
| * | Escolas municipais | Escolas municipais |
| MARX; ENGELS; GRAMSCI; BELLONI; BIANCHETTI; CARNOY; DOURADO; FRIGOTTO; GENTILI; SOBRINHO .J.D | MARX, ENGELS; FREIRE.P; GENTILI; CRADOSO F.H; FRIGOTTO; KUENZER | LIMA.A.B; LOMBARDI.J.C;LOWY.M; MARX; MORAES.R.C; NAGEL.L.H; RODRIGUES.A.T; SALES.D.A.M; SAVIANID; SHIROMA.E.O; SILVA.C.C; SIL.V.A.T.T; GENTILI.P |
| "Compreender as políticas educacionais de avaliação institucional, seus processos de formulação, implementação, seus componentes ideológicos e seu impacto na educação superior, foi o foco norteador da pesquisa, motivando a busca de um melhor entendimento no que tange ao contexto da universidade brasileira" . | Descreve a trajetória acadêmica e profissional (Instituto Integrar) e complementa: "a pesquisa pretende contribuir, de forma, significativa, para as reflexões das possibilidades da ação conjunta entre Estado e instituições privadas, sobretudo as sem fins lucrativos, como é o caso do Instituto Integrar". | Não indica |
| Justificativa científica | Justificativa atrelada a trajetória profissional | * |
| Não indica | "O método parte da realidade concreta para alcançar o abstrato" . | Não indica |
| Não | Sim | Não |
| Não indica | Não indica | Não indica |
| Não | Não | Não |
| Estado; Hegemonia; Ideologia neoliberal; Totalidade; Contradição; Tendência populista; Tendência | Terceiro setor; Globalização; Classe Trabalhadora; Estado mínimo. | Neoliberalismo |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|------|-------------|----|---|-------------------|-----------------------------------|---|---|---------------------------|------------------------|---------------|-------------|------------|------------|------------|--|--|--|--|--|-----|------------|-----|----------------------------------|
| 37 | 2007 | Dissertação | 36 | 4 | Ações afirmativas | Políticas públicas de prevenção à | Identificar a política de drogas no município de Ponta Grossa e conhecer a natureza dos obstáculos, que dificultam e até mesmo impedem o trabalho de prevenção. | Políticas públicas. Drogas. Prevenção. Representação social | Local (Ponta Grossa - PR) | Representações sociais | Não explícita | Qualitativa | Não indica | Não indica | Entrevista | Profissionais da educação, da Prefeitura municipal | MARX; ENGELS; GRAMSCI; BERNARDES C.S.; BOURDIEU E PASSERON | "Como pedagoga numa escola com alta incidência de drogas, senti que meus conhecimentos não supriam as necessidades desencadeadas por essa problemática; pouco subsídio possuía na época para resolução ou minimização da situação em que se encontrava o ambiente escolar por mim atendido". | Justificativa atrelada a trajetória profissional | "Para tal foi utilizado a Teoria das Representações Sociais a partir do entendimento de que as diretrizes da política ganham corpo pelos que a executam. A partir das representações sociais dos | Sim | Não indica | Não | Contradição; Exploração; Estado. |
|----|------|-------------|----|---|-------------------|-----------------------------------|---|---|---------------------------|------------------------|---------------|-------------|------------|------------|------------|--|--|--|--|--|-----|------------|-----|----------------------------------|

| |
|--|
| 38 |
| 2007 |
| Dissertação |
| 37 |
| 10 |
| Políticas de formação e carreira docente |
| A formação continuada de professores de geografia no Sudoeste Paranaense |
| Analisar a formação continuada de professores de Geografia no Sudoeste paranaense, Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão - PR. |
| Formação Inicial. Formação Continuada de Professores. Políticas Públicas. |
| Local (Francisco Beltrão - PR) |
| Abordagem reflexiva (Milton Santos) |
| Não explicita |
| Qualitativa |
| Não indica |
| Não indica |
| Análise documental e entrevista |
| Professores |
| Escolas municipais |
| MARX; AZEVEDO . J.M.L.; FRIGOTTO; GENTILI; LIBÁNEO |
| "Considerando-se de fundamental importância a atuação docente no Ensino Superior para consolidar a formação de professores de boa qualidade, se entende este trabalho como uma contribuição essencial para as práticas do futuro. Assim, a reflexão sobre a formação inicial pode ajudar detectar possíveis falhas a ela inerentes, como também indicar caminhos para uma melhor performance". |
| Justificativa científica |
| Não indica |
| Não |
| " [...] Questionamentos motivadores: que concepções de formação de professores de Geografia têm os atores envolvidos? Como está sendo construída a formação para um desempenho eficaz junto aos discentes? Como os professores de geografia pensam e justificam a sua formação continuada? Até que ponto os órgãos responsáveis pelo fomento e manutenção do sistema educacional público se responsabilizam pela formação continuada do professor de Geografia? O professor de Geografia do Ensino Fundamental e Médio – EFM tem consciência da necessidade de uma formação continuada eficiente?" |
| Sim |
| Neoliberalismo; Eficiência e eficácia; Estado. |

| | |
|---|--|
| 40 | 39 |
| 2008 | 2007 |
| Dissertação | Dissertação |
| 39 | 38 |
| 7 | 9 |
| Etapas e modalidades | Projeto |
| Políticas públicas para EJA | Projeto "Literatura em Minha Casa" |
| Refletir sobre as políticas públicas de EJA aliado a participação da sociedade civil e do Estado no Brasil e em Ponta Grossa, através de uma análise sobre as políticas implantadas desde 1990 até 2004, identificando "tendências" no que se refere a sua oferta pelos governos federal e local. | Analisar o o programa governamental de incentivo à leitura "Literatura em Minha Casa". |
| Educação de Jovens e Adultos - EJA. Políticas Públicas. Direito. Modalidade de educação | Políticas Públicas. Políticas de leitura. Programa. Projetos e Campanhas de leitura e Formação de leitores. |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada: Demo; Frigotto; Gadotti; Dourado; Hofling; Paro; Sanfelice | Abordagem sócio-histórica |
| Não explícita | Não explícita |
| Qualitativa | Não indica |
| Não indica | Não indica |
| Documental | Documental |
| Análise documental e entrevista | Análise documental e entrevista |
| Professores e gestores | Professores e gestores |
| Escolas municipais | * |
| FREIRE.P; P41; GENTILI; GOHN; LIBÁNEO; SANFELICE; LOMBARDI; SAVIANI | FREIRE.P; PEROTTI; CHARTIER; SUASSUNA |
| Não indica | Não indica |
| * | * |
| Não indica | Destaca-se por sua relevância ao verificar a relação existente entre as concepções acerca da leitura e da formação de leitores, as intencionalidades em determinados momentos da história e as suas ações na área, podendo dessa forma ajudar a esclarecer o |
| Não | Sim |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Hegemonia; ideologias autoritárias; Estado autoritário. | Contradição; Democratização de bens culturais; Estado. |

| | |
|---|--|
| 42 | 41 |
| 2008 | 2008 |
| Dissertação | Dissertação |
| 41 | 40 |
| 7 | 13 |
| Ações afirmativas | Gestão |
| Educação carecrária na | Conselho Municipal de Ponta Grossa |
| Delinear um panorama da atual condição do sistema penitenciário brasileiro, tratando do papel ressocializador que a educação desempenha na | Analisar os principais aspectos da criação, da estrutura, do funcionamento e das contribuições do Conselho Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR, bem como investigar em que medida esse Conselho tem sido um instrumento de democratização das decisões educacionais. |
| Educação Carcerária. Políticas Públicas. Ressocialização. Educação | Conselho Municipal de Educação. Conselhos. Democracia representativa. |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada: Michel Foucault | Teorização combinada: Bobbio; Carnoy; Held; Gramsci; Apple & Beane; Coutinho; Dagnino <i>et al</i> |
| Não explicita | Não explicita |
| Não indica | Qualitativa |
| Exploratória, descritiva e interpretativa | Não indica |
| Estudo de caso | Estudo de caso |
| Análise documental | Análise documental e entrevista |
| * | Vereadores e Conselheiros |
| * | Prefeitura municipal |
| FOUCAULT; DEMO; FRIGOTTO | GRAMSCI; HELD; APPLE E BEANE; COUTINHO |
| "[...]relevância da discussão e carência de investigação sobre o assunto, bem como a necessidade de institucionalização de políticas públicas que consolidem as práticas escolares no sistema carcerário [...]" | "O interesse em investigar este tema surgiu a partir da experiência vivenciada pela autora, a qual atuou na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME) como coordenadora da Divisão de Ensino e, em virtude disso, atuou como Conselheira do CME na qualidade de representante da SME. Ao ingressar no CME, a autora integrou a Comissão do Ensino Fundamental e sentiu os dramas vividos pelos membros do grupo em virtude da falta de clareza acerca o papel do CME e do seu funcionamento. Outro motivo relevante foi o fato de que o CME de Ponta Grossa é relativamente novo e até o presente não foi alvo de pesquisas mais sistemáticas." |
| Justificativa científica | Justificativa científica e trajetória profissional |
| Não indica | A fim de compreender o papel do CME e de atingir os objetivos definidos para esta pesquisa, procurou-se buscar autores que contribuíssem para uma melhor compreensão de aspectos relacionados à democracia representativa, ao Estado e sociedade civil e gestão democrática. Para tanto, no processo de construção do referencial teórico da pesquisa, foram buscadas contribuições de autores que discutem essas questões numa perspectiva crítica, tais como: Held (1987), Gramsci (1989), Apple & Beane (1997), Coutinho (2002), Dagnino <i>et al.</i> (2006), entre outros. |
| Não | Sim |
| Não indica | - Quais as razões que permitiram a criação do CME em Ponta Grossa e quais os papéis e funções que vem assumindo no contexto sócio-educacional do município? - Qual a opinião dos conselheiros sobre as funções e papéis do CME, particularmente no que se refere à democratização das decisões educacionais no município de Ponta Grossa? - Quais as possibilidades e limites de atuação do CME? |
| Não | Sim |
| Hegemonia; Capital cultural. | Democracia representativa; gestão democrática; democratização das decisões educacionais; Estado e Sociedade Civil. |

| | |
|--|--|
| 44 | 43 |
| 2008 | 2008 |
| Dissertação | Dissertação |
| 43 | 42 |
| 7 | 7 |
| Educação permanente | Políticas de formação e carreira docente |
| Políticas Públicas Educacionais para o idoso | Formação continuada de professores da educação |
| Verificar as políticas públicas educacionais para o idoso e sua implementação pela SEED - PR na cidade de Prudentópolis e identificar o interesse e as dificuldades dos idosos com relação à participação em projetos educacionais. | Analisar a formação continuada de professores da Rede Estadual de Educação que atuam na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). |
| Terceira Idade. Política Pública. Educação Permanente. | Formação de professores. Formação continuada. Política educacional. Educação de Jovens e Adultos. |
| Local (Prudentópolis- PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada: Freire; Marx | Teorização combinada: Saviani; Severino; Paulo Freire |
| Não explícita | Não explícita |
| Qualitativa | Qualitativa |
| Investigativa | Interpretativa |
| Documental (indica indiretamente) | Não indica |
| Análise documental e entrevista | Análise documental e entrevista |
| Alunos e gestores | Professores e gestores |
| Escolas estaduais | Escolas estaduais |
| MARX; GRASMSCI; SAVIANI; AZEVEDO.J.M.L.; FREIRE; LOMBARDI; | FREIRE.P; BRZEZINSKI; DEMO; DI PIERRO; FREITAG; GENTILI; LIBÁNEO |
| "Apesar de toda essa manifestação favorável à pessoa do idoso, é visível ainda o desconhecimento dessas leis pela maioria da população. Em vista disso, entende-se que a divulgação e a discussão do Estatuto do Idoso são muito importantes, para que os direitos e deveres nele estabelecidos passem a ser praticados e respeitados por todos os cidadãos. Portanto, é fundamental que se busquem cada vez mais conhecimentos sobre a questão, possibilitando, inclusive, uma maior adequação das políticas públicas que visem à melhoria da qualidade de vida do idoso brasileiro". | "O interesse por este tema, formação dos professores de EJA, está relacionado às atividades que desenvolvemos com a Educação de Jovens e Adultos no município de Ponta Grossa desde 1998 até início de 2007. Em função da própria experiência nesse segmento de ensino, sentimos a necessidade de estar refletindo e analisando a trajetória da EJA e a formação de seus professores, com seus avanços e retrocessos, em prol de uma efetiva melhoria da qualidade de ensino". |
| Justificativa científica | Justificativa atrelada a trajetória profissional |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Não indica | "[...] a formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos do CEEJA Paschoal Salles Rosa, tem contribuído para que os mesmos reflitam sobre a sua prática com essa modalidade de ensino?" |
| Não | Não |
| Inserção social; Cidadania; Neoliberalismo. | Classes sociais; Reflexão na e sobre a ação; Escola reflexiva; Ideologia Neoliberal |

| |
|--|
| 45 |
| 2008 |
| Dissertação |
| 44 |
| 9 |
| Ações afirmativas |
| Fundação Proamor |
| Analisar a trajetória de atendimento educacional da criança de zero a seis anos no município de Ponta Grossa - Estado do Paraná a partir da Fundação Proamor. |
| Fundação Proamor. Educação Infantil. Políticas Públicas. |
| Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada: Cochran |
| Não explícita |
| Qualitativa |
| Não indica |
| Documental |
| Análise documental |
| * |
| * |
| MARX; AZEVEDO. J.M.L; CARNOY; GENTILI; GRUPPI; |
| "A escolha da educação infantil como objeto de estudos está ligada à prática docente desta pesquisadora. Durante a trajetória profissional me foi possível atuar como professora de classe de crianças do maternal, de jardim I e II e posteriormente como coordenadora em escola particular e, professora de classe de crianças de seis anos em escola pública. Esta experiência impulsionou para a busca de suporte teórico que permitisse construir um conjunto de conhecimentos que balizasse as ações e as práticas no espaço de trabalho com as crianças. Paralelamente a docência no Curso Superior ao ministrar aulas de Didática e de Metodologia de Educação Infantil foram determinantes para perseguir o aprofundamento das questões sociais e as relações com." |
| Justificativa atrelada a trajetória profissional |
| Não indica |
| Não |
| Não indica |
| Não |
| Microsistema; Mesossistema; Exossistema; Macrosistema; Totalidade; Contradição; Estado neoliberal. |

| | |
|--|--|
| 47 | 46 |
| 2008 | 2008 |
| Dissertação | Dissertação |
| 46 | 45 |
| 9 | 10 |
| Etapas e modalidades | Ações afirmativas |
| Práticas de leitura no Ensino Fundamental | A prática social da Pastoral da Criança (PCç) |
| Analisar as práticas de leitura que ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, com turmas de 5ª e 8ª séries em três escolas da rede pública do município de Ponta Grossa - Paraná. | Investigar e sistematizar a prática social da Pastoral da Criança (PCç) enquanto prática política e educativa. |
| Políticas Educacionais. Práticas de leitura. Escola. | Pastoral da Criança. Pedagogia Freireana. Políticas públicas. |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada: Bourdieu; Freire; Chartier, Smith; Foucault; Solé e Silva; McLaren; Heller; Paro; Frigotto, Sacristán | Pedagogia Freireana |
| Não explícita | Não explícita |
| Qualitativa | Qualitativa |
| Não indica | Não indica |
| Etnográfica | Bibliográfica e documental |
| Levantamento bibliográfico e entrevista | Análise documental |
| Professores, gestores e alunos | * |
| Escolas municipais | * |
| BOURDIEU; FREIRE.P; CHARTIER, SMITH; FOUCAMBERT; SOLÉ E SILVA; MCLAREN; HELLER; PARO; FRIGOTTO, SACRISTÁN | FREIRE.P; AFONSO; GOHN; LIBÁNEO. |
| "O desejo de investigar o tema é decorrente das inquietações da pesquisadora, enquanto professora de 5ª a 8ª séries, diante dos resultados das avaliações oficiais que evidenciam a falta de compreensão leitora dos alunos dessa etapa de ensino. Isso instigou-a a buscar explicações por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica sobre as práticas de leitura no cotidiano escolar". "Ademais, este estudo pretende contribuir na área da educação, da leitura e da formação de leitores para que professores e ou pesquisadores preocupados com essa questão possam conhecer e compreender as práticas pedagógicas de leitura presentes no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental nas escolas públicas". | "Justifica-se o interesse por este estudo/pesquisa por três razões. Dentre elas, duas são de ordem pessoal: a pesquisadora é pedagoga e atua na coordenação e na execução de práticas educativas não-formais que se interpenetram com a educação escolar e considera que restringir a Pedagogia à educação escolar consiste num grande equívoco da parte de alguns educadores, uma vez que a prática educativa escolar não é a única modalidade de prática educativa, mas sim uma das modalidades; a pesquisadora participou da Pastoral da Juventude – organismo da Igreja Católica – como coordenadora e assessora nas atividades de formação metodológica e política para organização comunitária. Outra razão, esta de ordem científica e tomada como a mais relevante: a experiência metodológica e política da PCç em criar e manter uma rede de ações de natureza educativa em todo o território brasileiro". |
| Justificativa científica e trajetória profissional | Justificativa científica e trajetória profissional |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Não indica | "[...]o problema que deu origem a este estudo/pesquisa foi o de saber qual é a prática educativa da Pastoral da Criança e qual a Pedagogia que sustenta essa prática. |
| Não | Sim |
| Campo; Relações de poder; Habitus. | Educação não formal; educação bancária e educação problematizadora; Estado. |

| |
|--|
| 48 |
| 2009 |
| Dissertação |
| 47 |
| 9 |
| Etapas e modalidades |
| O Ensino Fundamental de Nove Anos |
| Analisar o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no estado do Paraná |
| Ampliação Ensino Fundamental. Educação Obrigatória. Estado. Políticas Públicas |
| Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada: Bobbio; Fávero; Saviani; Caravalho; Carnoy; Cury; Sacristan |
| Crítico |
| Qualitativa |
| Não indica |
| Não indica |
| Análise documental e entrevista |
| Agentes políticos e administrativos |
| Prefeitura municipal |
| BOURDIEU; BOBBIO; FÁVERO; SAVIANI; CARAVALHO; CARNOY; CURY; SACRISTAN. |
| "Durante essa trajetória (atuando como professora) que expusemos, presenciamos muitas mudanças ligadas às questões educacionais que fomentaram discussões interessantes e importantes para a área. Porém, foi em nove de junho de 2006, quando o Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR expediu a Deliberação nº. 03/06, que normatizou a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, que nos deparamos com a polêmica gerada em torno do estabelecimento do corte etário para o ingresso da criança no 1º ano do Ensino Fundamental". "[...] os documentos oriundos dos órgãos estatais revelam o cenário político e social no qual se implantam as políticas públicas que, muitas vezes, no seu percurso, ao serem implementadas, tendem a seguir caminhos diversos. Por essas razões, consideramos importante a investigação, o acompanhamento e a avaliação do processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, uma vez que, os documentos legais que orientam essa política, anunciam que a intenção é a elevação da qualidade do ensino brasileiro e não apenas a oferta de mais um ano de escolaridade obrigatória. |
| Justificativa científica e trajetória profissional |
| Não indica |
| Não |
| Não indica |
| Não |
| Equidade social; sociedade de classes; gestão democrática |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|------|-------------|----|----|-----------------|---|--|--|-------------------------------|------------------------------------|---------------|-------------|------------|----------------------------|---|---|---|--|--|--|--|-----|------------|-----|---|
| 49 | 2009 | Dissertação | 48 | 11 | Ensino superior | Expansão do Ensino Superior no Sudoeste do Estado do Paraná | Analisar os determinantes políticos e econômicos do processo de expansão do ensino superior na região Sudoeste do estado do Paraná, considerando a organização social do trabalho (relações capitalistas de produção) e a função do Estado na formulação das políticas educacionais. | Estado. Política Educacional. Ensino superior. Sudoeste do Paraná. | Regional (Sudoeste do Paraná) | Materialismo Histórico e Dialético | Não explícita | Qualitativa | Não indica | Bibliográfica e documental | Levantamento bibliográfico e análise documental | * | * | MARX; ENGELS; GRAMSCI; BIANCHETTI; BOAVENTURA; CARNOY; CURY .C.R; FERNANDES .F; GRUPPI; MESZÁROS; SAVIENI; SHIROMA; PRONKO | "Os motivos que encaminham a definição do problema pesquisado no mestrado remetem à minha trajetória no processo educativo da região como acadêmico, professor e pesquisador. Nascido no Sudoeste do Paraná, a formação acadêmica/escolar se deu nesta região, onde concluí os cursos de filosofia (2004) e pedagogia (2007). Além disso, foi fundamental para definição do objeto de investigação o fato de passar a atuar como profissional de educação no ensino superior num momento - década de 1990 - de expansão bastante expressiva no setor, principalmente via iniciativa privada". "A educação superior se configura como um campo de intensas pesquisas no âmbito acadêmico, o que tem levado para esta área muitos pesquisadores". | Justificativa científica e trajetória profissional | Para a análise dos dados da pesquisa empírica usou-se, como método de investigação, a concepção epistemológica do materialismo histórico dialético, mais especificamente as categorias de totalidade, contradição e mediação, pois entende-se que a educação (neste caso educação superior) está vinculada à estrutura da sociedade e, conseqüentemente, ao Estado e às políticas educacionais em grande escala. | Não | Não indica | Não | Totalidade; Contradição; Mediação; Estado; Mercado do conhecimento; discurso ideológico do desenvolvimento; Privatização; |
|----|------|-------------|----|----|-----------------|---|--|--|-------------------------------|------------------------------------|---------------|-------------|------------|----------------------------|---|---|---|--|--|--|--|-----|------------|-----|---|

| |
|---|
| 50 |
| 2009 |
| Dissertação |
| 49 |
| 13 |
| Programa |
| Programa Pró-Letramento |
| Investigar, em uma perspectiva crítica, os principais aspectos relacionados à concepção e gestão do programa; as concepções nele subjacentes e ainda verificar em que medida e com quais perspectivas esse programa tem contribuído para atender as demandas que impulsionaram sua formulação. |
| Política educacional. Formação continuada. Programa Pró-Letramento. |
| Local (Garuva-SC) |
| Abordagem do ciclo de políticas (Bowe; Ball) |
| Crítico |
| Não indica |
| Não indica |
| Bibliográfica e documental (indica indiretamente) |
| Análise documental, entrevista e observação |
| Coordenadora do programa Pró-letramento |
| Escolas municipais |
| BOURDIEU; BOWE; BALL; FRIGOTTO; DUARTE; LIBÂNEO; PARO |
| "O interesse pela realização desse estudo relaciona-se ao fato de que a pesquisadora já atuou como professora alfabetizadora (2000-2004) e atualmente atua na formação inicial de professores, no Curso de Pedagogia". "As estatísticas brasileiras evidenciam que os dados relativos à aquisição da leitura e da escrita, no Brasil, são preocupantes, sendo que as fontes de evidência mais relevantes sobre a capacidade de leitura e escrita dos alunos brasileiros são os dados do SAEB, publicados a cada dois anos pelo INEP". |
| Justificativa científica e trajetória profissional |
| "O referencial teórico baseia-se na abordagem do ciclo de políticas (BOWE <i>et al.</i> , 1992; BALL, 1994), que oferece uma estrutura conceitual para a análise dos contextos da formulação do programa investigado, da produção dos textos do programa e do contexto da prática". |
| Não |
| "[...] em que medida o Programa Pró-Letramento tem se constituído em uma política capaz de resolver os problemas que motivaram a sua criação, ou seja, os baixos índices de desempenho dos alunos? Em que o Programa Pró-Letramento se diferencia dos demais programas já desenvolvidos? Quais as concepções de Estado, de educação e de política educacional, subjacentes à formulação e gestão do referido Programa?" |
| Sim |
| Política de fato; Política proposta; Política em uso; Contexto de influência; Contexto de produção do texto; Contexto dos resultados ou efeitos; Contexto da estratégia política. |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|------|-------------|----|---|----------------------|---|--|--|-------------------|------------------------------------|---------------|----------------------------|------------|-----------------------------------|--------------------|---|---|---|--|--|---|-----|---|-----|---|
| 51 | 2010 | Dissertação | 50 | 7 | Etapas e modalidades | Educação Profissional Integrada no Paraná | Investigar, com base no materialismo histórico-dialético, as determinações econômicas, políticas, legais e históricas do campo estrutural e conjuntural e o seu significado em relação aos projetos de sociedade e educação que estiveram presentes no século XX e em disputa atual no século atual. | Política Educacional, Educação Profissional Integrada no Paraná. | Estadual (Paraná) | Materialismo Histórico e Dialético | Não explícita | Qualitativa e Quantitativa | Não indica | Documental (indica indiretamente) | Análise documental | * | * | MARX; ENGELS; GRAMSCI; LOWY; FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS | "A escolha do objeto de estudo relaciona-se à trajetória pessoal docente, iniciada no Curso Técnico em Contabilidade do " 2º Grau Profissionalizante" Público do Paraná no final da década de 1980. Posteriormente, vivencia-se tanto a cessação dos cursos técnicos nas escolas públicas - pela imposição das políticas de Educação Profissional estadual e federal materializadas no Decreto nº 2208/97 - quanto a sua retomada como política pública a partir de 2003 no Paraná, respaldada legalmente pelo Decreto nº 5154/04, que permite a articulação entre Educação Profissional e Ensino Médio através da forma 'integrada' " | Justificativa científica e trajetória profissional | "A dialética de Marx, construção lógica do método materialista histórico apresenta-se como instrumento de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis (FRIGOTTO, 2004). A teoria dialética do conhecimento permite a interpretação da realidade contraditória visando a sua superação e possibilita a formação do sujeito histórico". | Não | As questões norteadoras que orientaram a pesquisa foram: Como analisar a política de Educação Profissional no Paraná a partir de 2003? Qual o significado da mudança do grupo político ocorrida em 2003 no âmbito estadual, e a sua articulação à sociedade civil, na constituição da política de Educação Profissional paranaense? Quais as influências do campo estrutural e do campo conjuntural em relação a esta política? Qual o significado desta política educacional em relação aos projetos de sociedade e de educação, que estiveram presentes no século XX, e que continuam em disputa no século atual? | Sim | Ideologia; Concepção liberal conservadora; Contra- hegemonia; Processo de humanização; Totalidade; Contradição; Sociedade Política; Estado ampliado |
|----|------|-------------|----|---|----------------------|---|--|--|-------------------|------------------------------------|---------------|----------------------------|------------|-----------------------------------|--------------------|---|---|---|--|--|---|-----|---|-----|---|

| | |
|---|---|
| 53 | 52 |
| 2010 | 2010 |
| Dissertação | Dissertação |
| 52 | 51 |
| 12 | 7 |
| Ações afirmativas | Educação permanente |
| Centro de Socioduação de Ponta Grossa | Políticas Públicas Educacionais para o idoso |
| Realizar escuta sobre o espaço físico escolar enquanto espaço vivido no passado por adolescentes (meninos) internos no Centro de Socioduação de Ponta Grossa que tiveram a experiência de evasão escolar, neste mesmo município. | Refletir sobre o processo de envelhecimento, evidenciando as políticas públicas voltadas para segmento idoso, em especial às destinadas a educação na terceira idade. |
| Adolescentes em conflito com a lei. Evasão escolar e Políticas de Educação e Socioduação. | Terceira Idade. Educação Permanente. Políticas Públicas. Inserção Social. Gerontologia. |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização adicionada -Abordagem sócio-histórica (correntes epistemológicas fenomenológica e dialética); Geografia Humanística | Teorização combinada: Marx; Freire; Saviani |
| Não explícita | Não explícita |
| Não indica | Qualitativa |
| Não indica | Não indica |
| Não indica | Bibliográfica |
| Entrevista | Análise documental, aplicação de questionário e análise de dados demográficos |
| Alunos e ex-alunos | Alunos |
| Centro de Socioduação | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| GALLO; GADOTTI; FREIRE.P; AZEVEDO.J.M.L.; CURY.C.R.J; MOREIRA.O.R | MARX; FREIRE.P; SAVIANI; FERNANDES.F; DEMO |
| "A intenção de iniciar esta pesquisa aconteceu após a experiência de três anos e meio de atuação como Educadora Social em algumas Instituições Socioducativas de privação de liberdade no Estado do Paraná. Muitos dos (as) adolescentes que conheci dentro destas Instituições tiveram destino com desfechos de morte precoce, prisão (quando adultos) ou situação de mendicância quando egressos do Sistema Socioducativo". Outros motivos que levaram a decisão de investigar o processo inconcluso de escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioducativa foram as convicções pessoais e constatações no campo científico. Estas convicções particulares sintetizam-se na crença de que a escola é um espaço de esperança onde " ensinar é inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo" (GADOTTI, 2002, p. 5)". | "Hoje, percebe-se que o idoso está sendo incluído em pesquisas nas ciências humanas e sociais, devido ao crescimento contínuo e acelerado deste contingente, o que demanda novas ações e estudos". "Devido à quantidade de idosos que aumenta continuamente, há necessidade de novas pesquisas, também no campo das ciências humanas". |
| Justificativa científica e trajetória profissional | Justificativa científica |
| Não indica | "Em relação aos encaminhamentos metodológicos, estrutura-se esta investigação qualitativa, utilizando a dialética materialista para análise dos dados, considerando os movimentos e transformações na realidade, na qual o idoso se insere. Assim, busca-se entender o objeto real, na totalidade e complexidade, inserido no contexto histórico e social". |
| Não | Não |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Participação Política. Solidariedade social e política. | Ideologia de classes; Totalidade; Contradição; Sociedade Capitalista. |

| | |
|--|---|
| 55 | 54 |
| 2011 | 2011 |
| Dissertação | Dissertação |
| 54 | 53 |
| 9 | 7 |
| Programa | Etapas e modalidades |
| Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) | A política de implantação da língua espanhola na matriz |
| Compreender como acontece, no interior da escola, o processo de escolha do livro didático e como os professores utilizam esse material no seu trabalho docente. | Investigar o processo de implantação da disciplina de língua espanhola em algumas escolas do município de Ponta Grossa - PR. |
| Políticas Educacionais. Educação Básica. Livro Didático. Processo de escolha. | História e Política Educacional. Política de implantação da língua espanhola. Ensino da língua espanhola e a lei nº 11.161/2005 |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada: Lefreuve; Oliveira e Guimarães; Batista; Cury; Freitag | Teorização combinada: Bourdieu; Mészáros; Saviani |
| Não explicita | Não explicita |
| Qualitativa | Não indica |
| Descritiva | Não indica |
| Não indica | Não indica |
| Análise documental e entrevista | Análise documental e entrevista |
| Professores e gestores | Professores e gestores |
| Escolas municipais | Escolas estaduais |
| CHARTIER; GRAMSCI;LEFEVRE; OLIVEIRA E GUIMARÃES; BATISTA; CURY; FREITAG | BOURDIEU; MÉSZÁROS; CURY; KOSIK; PÊCHEUX; SAVIANI |
| ~"Nos anos de 1990, eu frequentava os anos finais do Ensino de 1º Grau e mesmo não tendo acesso a todos os livros das disciplinas do núcleo comum do currículo, de forma gratuita, o livro didático de língua portuguesa fazia-se presente na minha vida escolar. Quase sempre, eram os livros de uma mesma coleção que já vinham sendo adotadas há anos. Não acontecia uma renovação nos títulos e editoras. Essa experiência levou-me a construir a gênese desta pesquisa. O primeiro ponto das minhas inquietações, portanto, foi o de buscar compreender como se dá o processo de escolha do livro didático nas escolas públicas". | " Assim, é fundamental verificar as condições existentes e/ou necessárias para a real efetivação da referida Lei em termos de estrutura física, currículo, profissionais do ensino e demais fatores que garantam um ensino efetivo da língua espanhola. Para a inserção de uma disciplina no currículo não se pode limitar a sua oferta, mas sim garantir um ensino de qualidade que seja coerente com as propostas educacionais, contribuindo para que a partir dos conhecimentos adquiridos o aluno possa exercer sua cidadania". |
| Justificativa atrelada a trajetória pessoal | Justificativa científica |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Não indica | "Como as línguas estrangeiras foram valorizadas ao longo do tempo pelas reformas ocorridas no sistema de ensino brasileiro?" (sete questões) |
| Não | Sim |
| Estado; Intelectuais; Ideologia. | Luta de interesses; conscientização, superação; construção da cidadania; habitus; campo, capital cultural. |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|------|-------------|----|----|------------------------|--|--|--|---------------------------|------------------------------------|---------------|------------|-----------------------------------|---------------------------------|----------|-------------------|------------------------------------|--|--------------------------|---|-----|--|-----|---|
| 56 | 2011 | Dissertação | 55 | 11 | Políticas Curriculares | As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná | Analisar os fundamentos teóricos adotados nas Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná. | Políticas Educacionais. Ensino de Arte/música. Gestão do ensino. | Local (Ponta Grossa - PR) | Materialismo Histórico e Dialético | Não explícita | Não indica | Documental (indica indiretamente) | Análise documental e entrevista | Gestores | Escolas estaduais | MARX; GRAMSCI; CURY; KOSIK; LUKÁCS | <p>"Um dos aspectos que temos questionado é a prática de ensino polivalente como metodologia e como forma de ministrar os conteúdos de Arte (em especial os conteúdos de música), os quais refletem a maneira como o campo da Arte e a área da música são concebidos na escola e na sociedade, ou seja, sem justificativa para tal, se encontra hierarquicamente abaixo de outros conhecimentos.</p> <p>Outro aspecto que nos vem à mente é a Lei nº 11.769/08, que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual passou a preceituar a obrigatoriedade da presença de conteúdos de música na disciplina de Arte da educação básica. A esse respeito, nossa prática nos permite afirmar que isso não ainda ocorre na prática, da maneira desejada por aqueles que lutaram pela sua aprovação".</p> | Justificativa científica | <p>"Assim, a contradição é a categoria que nos permite entender que a realidade que percebemos, percebemos apenas em sua aparência, sob um aspecto, como fenômeno, e que a realidade concreta não é a aparência, mas a sua negação ou essência. Em relação ao nosso objeto de estudo buscamos analisar onde se encontram as contradições entre as políticas públicas para o ensino de arte/música e sua efetivação pelos gestores da educação nos diferentes níveis (estadual e focal), e as contradições entre estes diferentes níveis".</p> | Sim | <p>"[...]como esse documento foi concebido pela SEED? Quais os seus antecedentes históricos? Quais os fundamentos teórico-metodológicos que o embasam? Qual a proposta de ensino de Arte/música nessas formulações? Como esse documento é interpretado e gerido pelo Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE)? Como as direções escolares interpretam esse documento? Como os professores de Arte são geridos na realidade particular? Quais as condições dadas pelos gestores para a implementação desse documento?"</p> | Sim | Contradição; Totalidade; Estado; Neoliberalismo; Práxis; Hegemonia; Sociedade política. |
|----|------|-------------|----|----|------------------------|--|--|--|---------------------------|------------------------------------|---------------|------------|-----------------------------------|---------------------------------|----------|-------------------|------------------------------------|--|--------------------------|---|-----|--|-----|---|

| | |
|--|--|
| 58 | 57 |
| 2012 | 2011 |
| Dissertação | Dissertação |
| 57 | 56 |
| 9 | 13 |
| Etapas e modalidades | Política de ciclos |
| Ensino Fundamental de nove anos | A organização da escolaridade em Ciclos Aprendizagem |
| Analisar a política educacional de ampliação do Ensino Fundamental relacionando-a com as práticas desenvolvidas nas classes do primeiro ano do EFNA. | Analisar o processo de recontextualização e a formulação dos Ciclos de Aprendizagem no Brasil. |
| Política Educacional. Ensino Fundamental de nove anos. Práticas pedagógicas | Ciclos de Aprendizagem. Política educacional. Formulação de políticas. |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Nacional (Brasil - Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE, |
| Teorização combinada: Bachelard; Bourdieu; Foucault | Teoria de Berstein (recontextualização do discurso) |
| Não explicita | Não explicita |
| Qualitativa | Não indica |
| Não indica | Não indica |
| Não indica | Documental (indica indiretamente) |
| Análise documental, entrevista e aplicação de questionário | Análise documental |
| Professores, gestores e alunos | * |
| Escolas municipais | * |
| BACHELARD; BOURDIEU; FOUCAULT; FREIRE.P; CERTEAU; GUBERTEZ; MCLAREN; HELLER | BERSTEIN; MÉSZÁROS; POULANTZAS; APPLE; BELLONI; CAMINI; YOUNG; FREITAS; MITRULIS; BARRETO; SOUSA; MAINARDES; PERRENOUD |
| Não indica | O interesse pela realização deste estudo está relacionado ao fato de que a pesquisadora vem estudando sobre a organização da escolaridade em ciclos desde a graduação, quando desenvolveu projetos de Iniciação Científica sobre essa temática. Nessa trajetória, os resultados das pesquisas realizadas evidenciaram vários questionamentos e lacunas em relação às discussões sobre a escola em ciclos. Embora a modalidade Ciclos de Aprendizagem esteja sendo adotada desde o final da década de 1990 até o presente, há poucos estudos de natureza teórica sobre a mesma. |
| * | Justificativa atrelada a trajetória acadêmica e justificativa científica |
| Não indica | "A fundamentação teórica que orientou a análise desta dissertação está baseada no conceito de recontextualização do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996, 1998), por entender que este conceito contribui para a compreensão de como as políticas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com o contexto político- ideológico, social e cultural". |
| Não | Não |
| " Como ocorre o processo pedagógico nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e como as crianças se envolvem com esse processo? " | "[...]como a modalidade Ciclos de Aprendizagem vem sendo recontextualizada pelas redes de ensino públicas brasileiras que a adotam?" |
| Sim | Sim |
| Cultura; poder; disciplina e resistência. | Estado; Neoliberalismo; Discurso pedagógico (instrucional e regulador); Regras do dispositivo pedagógico (distributivas, recontextualizadoras e avaliativas); Regras de avaliação. |

| | |
|---|---|
| 60 | 59 |
| 2012 | 2012 |
| Dissertação | Dissertação |
| 59 | 58 |
| 7 | 14 |
| Direito à Educação e demandas educacionais | Política de cotas |
| Estatuto da criança e do adolescente | Política de cotas para estudantes negros de escolas públicas e para |
| Verificar de que forma o Estatuto da criança e do adolescente é vivenciado no cotidiano escolar das instituições de ensino da rede pública do Estado do Paraná, na cidade de Ponta Grossa, no ano de 2012. | Realizar uma avaliação da efetividade da política de cotas quanto ao favorecimento da ampliação do acesso ao ensino superior para estudantes negros oriundos de escolas públicas e estudantes oriundos de escolas públicas. |
| Estatuto da criança e do adolescente. Educação em direitos. Direito Educacional. | Política de cotas. Avaliação de Política Pública. Ampliação do acesso. Discurso do sujeito coletivo |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Teorização combinada: Benevides; Bobbio; Dallari; Digiacomo; Ishida; Comparato | Teoria Social de Pierre Bourdieu |
| Não explícita | Não explícita |
| Qualitativa | Qualitativa |
| Explicativa | Não indica |
| Documental (indica indiretamente) | Estudo de caso |
| Análise documental e aplicação de questionário | Análise documental, entrevista e aplicação de questionário |
| Professores e gestores | Professores |
| Escolas municipais | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| KANT; MONSTESQUIEU; FREIRE.P; PONCE; ROUSSEAU; DIGIACOMO; BOBBIO; BUCCI | BOURDIEU; BELLONI, DIAS SOBRINHO; ARRETICHE; AFONSO; CURY |
| "Esta opção justifica-se pela compreensão de que em um Estado Democrático de Direito, como é o caso do Brasil, o ordenamento jurídico reflete – embora não em termos absolutos – a vontade de seus cidadãos como fundamento de sua organização política e social." ; "Neste ínterim, como muitas vezes os direitos relativos à educação não são plenamente respeitados. Soma-se ainda a este cenário o entendimento de professores e da sociedade em geral, referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei nº 8069/90, povoado por mitos e enganos. " . | "Muitas universidades brasileiras, que instituíram a política de cotas, vêm realizando ações de acompanhamento para os estudantes cotistas, o que evidencia o interesse das instituições em propiciar-lhes condições para conclusão do curso de graduação. No entanto, ainda são necessários estudos e pesquisas com intuito de analisar a eficácia de tais ações, considerar suas potencialidades e fragilidades e fomentar discussões e produções científicas, para que se possa compreender o impacto das políticas afirmativas e o papel do Estado na democratização do ensino superior". "O trabalho desenvolvido contribui para maiores reflexões acerca do papel do Estado na democratização do acesso e permanência no ensino superior no Brasil, possibilitando também a expansão das pesquisas relacionadas às políticas públicas afirmativas para a educação. Este é um campo que, embora venha sendo amplamente discutido, ainda necessita de que sejam realizados estudos que venham a comprovar seu caráter inclusivo, em se tratando de tema tão polêmico. |
| Justificativa científica e trajetória profissional | Justificativa científica |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Estado democrático; Trabalho crítico; humanização; intelectual crítico-reflexivo; neutralidade escolar; burguesia | Violência simbólica; reprodução de desigualdade; democracia; igualdade e justiça social. |

| | |
|---|--|
| 62 | 61 |
| 2012 | 2012 |
| Dissertação | Dissertação |
| 47 | 46 |
| 13 | 7 |
| Programa | Programa |
| Programa PDE Escola | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a |
| Analisar o processo de formulação do Plano do Desenvolvimento da Escola - PDE Escola, bem como essa política foi colocada em ação, na rede estadual do município de Guarapuava - Pr. | Retomar os princípios históricos e políticos de uma prática social que revela teórica de defesa das lutas sociais no campo restrito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). |
| PDE Escola. Política Educacional. Implementação de políticas. | Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Política Pública. |
| Local (Guarapuava - PR) | Regional (Litoral Paranaense - PR) |
| Ciclo de Políticas (Bowe; Ball) e <i>Theory of policy enactment</i> - teoria da política em ação (Ball; Maguire, Braun) | Teorização combinada: Ciavatta; Frigotto; Kuenzer; Ramos; |
| Crítico | Não explícita |
| Qualitativa | Não indica |
| Não indica | Não indica |
| Bibliográfica e documental (indica indiretamente) | Bibliográfica e documental (indica indiretamente) |
| Análise documental e entrevista | Análise documental e aplicação de questionário |
| Professores, gestores e alunos | Alunos |
| Escolas municipais | Escolas estaduais |
| BOWE; BALL; MAGUIRE; BRAUN; FREITAS; MENDES; CAMINI; BELLONI; GIMENO SACRISTAN; YOUNG | ENGELS; MARX; GRAMSCI; CIAVATTA; FRIGOTTO; KUENZER; RAMOS; CURY |
| "A presente pesquisa surgiu do interesse em compreender como o PDE Escola foi formulado, propagado e implementado nas escolas, depois da experiência vivenciada pela pesquisadora como integrante do Comitê PDE Escola do Núcleo Regional de Educação, de Guarapuava". | "A escolha do objeto de estudo partiu da trajetória da autora, que, enquanto pedagoga da rede estadual de ensino, acompanhou a retomada da EP no estado do Paraná e observou nos documentos uma realidade contraditória com o desenvolvimento das políticas públicas tanto para a EP quanto para a EJA". |
| Justificativa atrelada a trajetória profissional | Justificativa atrelada a trajetória profissional |
| "Para compreender as políticas como um ciclo, formuladas num caráter amplo e colocadas em prática de formas específicas, permeadas por contradições, o referencial teórico dessa dissertação fundamenta-se na abordagem do ciclo de políticas (BOWE <i>et al.</i> , 1992; BALL, 1994) e, da teoria da política em ação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012)." | Não indica |
| Sim | Não |
| "Em que medida o programa PDE Escola pode ser considerado como uma ferramenta de auxílio às escolas na melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem? Como os sujeitos que atuam no contexto escolar interpretam e implementam tais políticas?" | "[...] como a União e o Estado vêm abordando os princípios pedagógicos do PROEJA, da EP e da EJA, considerando-se o desenvolvimento e a implantação do PROEJA numa realidade marcada pela contradição entre a teoria expressa no documento e a prática do cotidiano escolar?" |
| Sim | Sim |
| Estado; Política de fato; Política proposta; Política em uso; Contexto de influência; Contexto de produção do texto; Contexto dos resultados ou efeitos; Contexto da estratégia política. | Trabalho na totalidade histórica; Trabalho como princípio educativo. |

| |
|--|
| 63 |
| 2013 |
| Dissertação |
| 48 |
| 9 |
| Educação do Campo |
| Escola do Campo (Ponta Grossa) |
| Investigar as condições objetivas que possibilita, e/ou dificultam a implementação da política educacional, explicitada nos marcos legais que orientam a educação do campo. |
| Política Educacional. Educação do campo. Escola do Campo. |
| Local (Ponta Grossa - PR) |
| Gramsciana |
| Não explícita |
| Qualitativa |
| Exploratória |
| Documental |
| Análise documental e aplicação de questionário |
| Professores e gestores |
| Escolas municipais |
| GRAMSCI; ARROYO; FRIGOTTO; BOBBIO; CALAZANS; LEITE; CALDART; MUNARIM; SOUZA; MONTAÑO E DURIGUETTO |
| "A trajetória iniciada no campo educacional traz muitos desafios, sonhos e anseios, antes mesmo da conquista do acesso ao ensino superior, esteve fortemente vinculado com os processos educativos. Iniciei meu percurso realizando trabalhos voluntários junto a Pastoral da Juventude do Brasil, organização da Igreja Católica que objetiva trabalhar com a formação da juventude, numa perspectiva crítica atuando de diferentes maneiras no contexto sócio eclesial. Destaco que este meu envolvimento com trabalho social é resultado de um desejo inesgotável de lutar por uma sociedade melhor, que passa pelo processo de emancipação dos sujeitos, preferencialmente os pobres e excluídos. Síntese das experiências vivenciadas junto a minha família com momentos de resistência e luta, principalmente por parte dos meus pais, para que nossa família pudesse ter melhores condições de vida. Assim, tenho o compromisso de sempre estar junto aqueles que estão a margem, nas periferias do campo e da cidade, nas periferias do mundo". "Nesta perspectiva que a educação do campo é uma temática fértil de investigações que devem ser desenvolvidas, em programas de pós-graduação, em nível stricto sensu, para Souza (2010), contribuindo com o avanço do conhecimento e na efetivação das políticas que estão explicitadas nos documentos oficiais, no espaço das instituições escolares." |
| Justificativa científica e trajetória profissional |
| "Portanto deve-se compreender esta reflexão sobre o papel do pesquisador enquanto intelectual, frente a crise da educação e da escola. Pois, entende-se o pesquisador enquanto produtor e reprodutor de cultura, a qual é permeada por uma filosofia, por concepções de mundo e educação. Estas posturas também pressupõem adesões a métodos e metodologias de pesquisa, as quais são necessárias à ciência." |
| Sim |
| "Neste trabalho temos como problema de pesquisa investigar quais são condições objetivas que possibilitam e/ou dificultam a implementação da política educacional, explicitada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002/CNE/MEC) e na Política Nacional de Educação do Campo (Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010), na região dos Campos Gerais no Estado do Paraná, mais especificamente nas instituições escolares localizadas na zona rural do município de Ponta Grossa-Pr." |
| Sim |
| Perspectiva gramsciana de Estado ampliado. |

| | |
|--|---|
| 65 | 64 |
| 2013 | 2013 |
| Dissertação | Dissertação |
| 50 | 49 |
| 13 | 7 |
| Política de ciclos | Políticas Curriculares |
| O processo de implantação da Proposta dos Ciclos de | Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional do estado do Paraná |
| Analisar a trajetória da implantação dos Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de Ponta Grossa - PR. | Analisar criticamente as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Profissional paraense (2006). |
| Ciclos de Aprendizagem. Política Educacional. Rede Municipal - Ponta Grossa. | Antonio Gramsci. Educação Profissional. Educação politécnica. Escola Unitária. |
| Local (Ponta Grossa- PR) | Estadual (Paraná) |
| Teorização combinada:O referencial teórico da pesquisa baseia-se em autores que discutem e fundamentam o papel da escola e da qualidade social da educação (Camini; Belloni; Canário, Yung) e autores que discutem a política de ciclos (Perrenoud; Barreto; | Materialismo Histórico e Dialético |
| Não explicita | Crítico |
| Qualitativa | Não indica |
| Não indica | Não indica |
| Documental (indica indiretamente) | Bibliográfica e documental |
| Análise documental e entrevista | Análise documental e aplicação de questionário |
| Professores, gestores e alunos | Professores |
| Escolas municipais | Escolas estaduais |
| BOURDIEU; SAVALANI; PERRENOUD; MARX,MÉSZÁROS; GRAMSCI; CAMINI; BELLONI; CANÁRIO, YUNG | GRAMSCI; MARX; SAVIANI; NOSELLA; SOARES |
| "O interesse pelo tema está relacionado à atuação da pesquisadora como professora da rede municipal de ensino pesquisada, desde 1996, em que atuou como professora, pedagoga e diretora e pôde acompanhar o processo de implantação dos Ciclos de Aprendizagem, bem como os desafios e dificuldades vivenciados no contexto da escola quando dessa implementação." | "A inquietação, frente ao objeto de estudo, surgiu a partir do momento em que, enquanto sujeito pertencente ao quadro próprio do magistério estadual, atuando em um dos cursos de formação profissional e procurando compreender os objetivos dessa modalidade de ensino, diante da fundamentação teórico-filosófica evidenciada nas Diretrizes Curriculares Estaduais paraenses, buscamos seu aprofundamento, ou seja, a tentativa de articular a proposta gramsciana de educação profissional, às fontes que lhe deram origem, ou seja, os próprios escritos de Gramsci produzidos anteriormente e durante o cárcere, assim como o de seus estudiosos. Dessa forma, estabelecemos a necessidade de maior compreensão da escola unitária definida por Gramsci para, aí sim, conceber a proposta de educação profissional do Estado do Paraná como inovadora e disposta a superar a sociedade capitalista. A necessidade de investigar os pressupostos teóricos que a fundamentam foi, por assim dizer, uma ação preeminente, sem a qual sua compreensão não seria possível." |
| Justificativa atrelada a trajetória profissional | Justificativa científica e trajetória profissional |
| Não indica | Tendo em vista a intencionalidade da pesquisa, o seu objeto de estudo e o problema em questão, esta pesquisa perpassa a perspectiva materialista histórico- dialética, pois temos a clara compreensão de que as contradições na relação capital x trabalho evidenciam-se na conjectura estabelecida pela história da sociedade humana, e, no caso da presente pesquisa, visará a " captar [...] as contradições e [...] as mediações" (FRIGOTTO, 2004, p.81) do objeto a ser investigado". |
| Não | Sim |
| Não indica | "como a equipe responsável por implantar a educação profissional no Paraná apropriou-se dos pressupostos gramscianos, assim como, de que forma o corpo docente dessa modalidade de ensino apropriou-se dos fundamentos teóricos constantes no referido documento." |
| Não | Sim |
| Estado; Neoliberalismo; Sistema Capitalista; Emancipação Política; Emancipação Humana; Qualidade social da educação | Classe burguesa; classe trabalhadora; trabalho; Estado ampliado; bloco histórico; revolução passiva. |

| |
|---|
| 66 |
| 2013 |
| Dissertação |
| 51 |
| 7 |
| Educação permanente |
| Políticas Públicas Educacionais para o idoso |
| Identificar os desafios e os avanços no processo de implementação da Política de atendimento ao idoso, partindo do conhecimento teórico a respeito do estabelecimento destas políticas, no período posterior à aprovação do Estatuto do Idoso como assegurador desses direitos. |
| Idosos. Política Pública. Envelhecimento. Velhice. Educação. |
| Local (Prudentópolis-PR) |
| Dialética materialista histórica |
| Não explícita |
| Qualitativa (Qualitativa e Quantitativa) |
| Não indica |
| Não indica |
| Aplicação de questionário |
| Idosos que frequentam o Centro do Idoso |
| Centro do Idoso |
| MARX; ENGELS; BOBBIO; FRIGOTTO; GATTI; LOMBARDI; MÉSZÁROS |
| "A proposta de investigação é justificada pela necessidade de observar e analisar os desafios e avanços no processo de atendimento num contexto específico, articulada com as mudanças políticas para essa modalidade a partir do Estatuto do Idoso." |
| Justificativa científica |
| "A análise do presente estudo terá como enfoque a dialética materialista histórica, que segundo Marx é mais que um simples método, e sim, parte de uma visão do desenrolar da História que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos. Assim, proporciona uma visão de totalidade, interconexão de fatos e contextualização, bem como permite enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais, em específico do modo de produção da vida humana e da luta de classes. Nesta perspectiva, o método dialético, fornece condições para que a pesquisa possa ter uma visão "[...] dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc." (GIL, 1999, p. 32)." |
| Sim |
| Não indica |
| Não |
| Contradição; Totalidade; Luta de classes; Práxis; Sociedade capitalista. |

| |
|---|
| 67 |
| 2014 |
| Dissertação |
| 52 |
| 16 |
| Ensino superior |
| Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| Analisar a história do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, à luz dos aspectos legais e do entrecruzamento com o posicionamento dos coordenadores do curso que participaram da elaboração e implementação das reformulações que contribuíram e contribuem na definição da identidade do pedagogo formado na referida universidade. |
| Política de formação do Pedagogo. História do curso de Pedagogia. Identidade do Pedagogo |
| Local (Ponta Grossa - PR) |
| Materialismo Histórico e Dialético |
| Não explícita |
| Não indica |
| Não indica |
| Documental (indica indiretamente) |
| Análise documental e entrevista semiestruturada |
| Coordenadores do curso de Pedagogia da UEPG |
| Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| MARX; ENGELS; KUENZER; LIBANEO; MÉSZÁROS; SAVIANI; TONET; SAVIANI; CRUZ; DURLI |
| "Logo nas primeiras leituras sobre a história do curso em nível nacional, pudemos perceber que se fazia necessário analisar " os caminhos e descaminhos da formação do Pedagogo advinda das orientações normativas (LDBEN, Resoluções, Pareceres e Diretrizes Curriculares) desde os anos 60 do século passado até nossos dias." (OLIVEIRA, 2011, p.6384). O constante movimento de afirmação da Pedagogia " como um campo teórico investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se materializa na práxis" (OLIVEIRA, 2011, p.6384), e a questão da construção da identidade profissional do pedagogo, a partir da formação oferecida nos cursos de Pedagogia e, mais especificamente, o oferecido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, contribuíram para a delimitação dessa pesquisa. " A grande motivação para o desenvolvimento desse estudo se deve ao fato de que este tema, a partir do recorte proposto, na busca efetuada não foi encontrada pesquisa sobre o tema. Assim, para compreendermos como se dá esse processo de construção da identidade do pedagogo iniciamos com o estudo das produções de Silva (2006), Cruz (2011), Durlí (2007), Saviani (2008), dentre outros, que tratam da trajetória do curso, em nível nacional e da formação da identidade do profissional por ele formado. " |
| Justificativa científica |
| "No presente estudo, trabalhamos a partir das categorias que fundamentam a concepção marxiana de produção do conhecimento. Destacamos, portanto, a totalidade, a práxis, a contradição e a mediação, pois buscamos captar a realidade em sua totalidade, ou seja, tentamos estabelecer um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que caracterizaram o objeto de estudo. " |
| Sim |
| "Qual o percurso histórico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, considerando as influências legais e suas implicações na formação da identidade do pedagogo formado nesse curso?" |
| Sim |
| Totalidade, práxis, contradição e mediação. |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|------|-------------|----|----|------------------------|---|--|--|-------------------|------------------------------------|---|----------------------------|--------------------|---|---|--|---|--------------------------|--|-----|--|-----|--|
| 68 | 2014 | Dissertação | 53 | 16 | Políticas Curriculares | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica | Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 - DCNs/10, na perspectiva de compreender os fundamentos teóricos, a partir das formulações e encaminhamentos da chamada agenda pós- moderna. | Política Educacional. Agenda pós-moderna. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Marxismo. | Nacional (Brasil) | Materialismo Histórico e Dialético | Não explicita Não indica Não indica | Bibliográfica e documental | Análise documental | * | * | MARX; ENGELS; MÉSZÁROS; LUKÁCS; TONET; KUENZER; HARVEY | "Considerando que as políticas educacionais servem de norteadoras da educação escolar, elas acabam por influenciar na formação dos indivíduos. Tais reflexões podem contribuir, sobretudo, para a formação dos profissionais que irão trabalhar em diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como apreender e evidenciar, a partir das relações materiais, as possíveis influências no campo educacional e da política educacional, em específico, para a formação humana." "A partir da constatação de que não há uma grande quantidade de trabalhos publicados no Brasil em relação à agenda pós-moderna nas políticas educacionais, o presente estudo procura contribuir para a discussão teórica dessa relação e suas influências nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10." "Portanto, o presente trabalho visa contribuir com o debate da política educacional no Brasil, e tem por objetivo central analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 – DCNs/10, na perspectiva de compreender seus fundamentos teóricos, a partir das formulações e encaminhamentos da chamada agenda pós-moderna." | Justificativa científica | "A presente pesquisa será fundamentada no materialismo histórico e dialético, pois tal referencial teórico contribui no entendimento da organização do sistema de produção capitalista e seus desdobramentos na educação. A proposta de pesquisa surgiu da necessidade objetiva de examinar as possíveis influências da chamada agenda pós-moderna nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 – DCNs/10." | Sim | " Quais fundamentos da agenda pós-moderna influenciaram a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica? " | Sim | Capital; Trabalho; Estado; Contradição; Totalidade |
|----|------|-------------|----|----|------------------------|---|--|--|-------------------|------------------------------------|---|----------------------------|--------------------|---|---|--|---|--------------------------|--|-----|--|-----|--|

| | |
|---|--|
| 69 | |
| 2014 | |
| Tese | |
| 54 | |
| 13 | |
| Ensino superior | |
| Processo de implementação dos Institutos Federal Catarinense - Campus Rio do Sul | |
| Analisar a criação e a implementação do IFC - Campus Rio do Sul, com vistas a verificar as características desta nova identidade institucional, sobretudo no que se refere à triade ensino-pesquisa-extensão e os vínculos estabelecidos com os arranjos produtivos locais. | |
| Institutos Federais. Educação Superior. Identidade Institucional. Política Educacional. | |
| Local (Rio do Sul - SC) | |
| Marxista | |
| Não explícita | |
| Qualitativa | |
| Não indica | |
| Estudo de caso | |
| Análise documental | |
| * | |
| * | |
| MARX; GRAMSCI; KUENZER; CUNHA; SEVERINO; SGUISSARDI; SANTOS .J.S.P; SANTOS .J.E; SANTOS .V.L; POULANTZAS; PERONI; PARO; NOSELLA | |
| Após, descrever de forma detalhada sobre sua trajetória acadêmica e profissional (professor), o pesquisador indica que: "Foi justamente o interesse de compreender os elementos que levaram à criação dos Institutos Federais – IFs, mediante a transformação das antigas Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs, a partir de um dado contexto (em âmbito local e nacional), bem como a necessidade de se avaliar o processo de implantação do Ensino Superior em instituições de ensino historicamente vocacionadas para o Ensino Técnico e Tecnológico, que levaram este pesquisador a propor e a desenvolver a presente tese. Trata-se, neste caso, de um pesquisador que possui uma trajetória no interior da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, primeiramente como estudante de Educação Técnica de Nível Médio, e mais tarde como docente." | |
| Justificativa atrelada a trajetória profissional e trajetória pessoal | |
| "A partir do aporte teórico de Marx, são analisadas as diferentes maneiras por meio das quais a expansão da Educação Superior favorece a valorização do capital, sobretudo pela diversificação das Instituições de Ensino Superior – IES enquanto estratégia de atendimento às necessidades diferenciadas da produção capitalista." | |
| Sim | |
| "por qual razão o MEC reestruturou as instituições da Rede Federal, mediante a criação dos Institutos Federais, se as finalidades que lhes foram atribuídas – no que se refere à Educação Superior – já vinham sendo atendidas pelas universidades federais? Ou ainda: se o governo federal pretendia contribuir para a ampliação e para a interiorização das vagas no segmento público de Educação Superior – especialmente das licenciaturas, por qual motivo esta missão foi confiada aos recém-criados Institutos Federais, ao invés de mantê-la sob a responsabilidade de instituições de Ensino Superior que são referência no atendimento desta demanda, como as universidades federais?" | |
| Sim | |
| Estado em sentido amplo; Hegemonia; Contradição; Capitalismo; Totalidade; Luta de classes. | |

| | |
|--|--|
| 71 | 70 |
| 2015 | 2014 |
| Dissertação | Dissertação |
| 56 | 55 |
| 15 | 17 |
| Planejamento | Programa |
| Plano Nacional de Educação | Programa Pró-Letramento e Programa Pacto Nacional pela |
| <p>Analisar as perspectivas de qualidade da educação expressas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)</p> | <p>Analisar o processo de implantação e implementação das ações desenvolvidas pelo governo federal no sentido de contribuir para a superação das dificuldades dos professores alfabetizadores no processo de ensino e aprendizagem.</p> |
| <p>Políticas Educacionais. Plano Nacional de Educação. Qualidade da Educação. Conservação. Transformação</p> | <p>Políticas Educacionais. Pró-Letramento. PNAIC. Formação Continuada.</p> |
| Nacional (Brasil) | Local (Ponta Grossa- PR) |
| Materialismo Histórico e Dialético | Materialismo Histórico e Dialético |
| Não explícita | Não explícita |
| Não indica | Não indica |
| Não indica | Não indica |
| Bibliográfica e documental | Bibliográfica e documental |
| Análise documental | Análise documental |
| * | * |
| * | * |
| <p>MARX; ENGELS; GRAMSCI; BENEVIDES; CAMINI; CRUZ; DOURADO; FRIGOTTO; GENTILI; GRUPPI; KUENZER; LESSA; LUKÁCS; PERONI; SAVIANI</p> | <p>MARX; ENGELS; GRAMSCI; POULANTZAS;FRIGOTTO; CIAVATTA; DOURADO; GATTI; KUENZER; PERONI; SAVIANI; SHIROMA; EVANGELISTA</p> |
| <p>"Com o intuito de desvelar a questão da qualidade da Educação na atualidade é que a presente pesquisa foi desenvolvida."</p> | <p>"Nesse sentido, a prática pedagógica exercida no decorrer dos anos, inicialmente como professora regente e, posteriormente como pedagoga na rede pública de ensino, gerou várias indagações com relação a situações que, de alguma maneira, pudessem contribuir para a melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas no espaço educativo. Essas indagações transformaram-se em inquietações que exigiram estudo para a compreensão do processo educativo. Inicialmente surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa voltada às práticas de leitura e como essa aquisição ocorre durante o processo de aprendizagem contribuindo para a formação de leitores críticos e fluentes, pois o trabalho no desenvolvimento da formação de leitores sempre foi um assunto de particular relevância no exercício da prática."</p> |
| Justificativa científica | Justificativa atrelada a trajetória profissional |
| <p>"1) O método materialista histórico e dialético compreendido não apenas enquanto método, mas também como postura humana e como práxis (FRIGOTTO, 2006), pois, empregar o método marxista não é tratar apenas de lutar pela efetivação de um método para conhecer as " coisas" , é lutar contra as injustiças humanas e por uma sociedade diferente da capitalista."</p> | <p>"No sentido de compreender as dimensões que perpassam a formação continuada de professores, partiu-se da elaboração de um quadro teórico-metodológico que permite compreender o contexto histórico e seus determinantes. Para tanto, o eixo teórico-metodológico se expressa por meio do materialismo histórico-dialético, que concebe a realidade a partir da apreensão de suas contradições na totalidade."</p> |
| Sim | Sim |
| <p>"Quais são as possíveis contribuições e limites do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) para o avanço da qualidade educacional brasileira, sob o aspecto da Educação Emancipadora?"</p> | <p>Como se deu o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir da consolidação do programa Pró-Letramento inseridos nas políticas educacionais do governo federal?</p> |
| Sim | Sim |
| Totalidade; contradição; sociedade capitalista; transformação; ideologia de classe. | Estado; Poder hegemônico; Capitalismo; Neoliberalismo. |

| | |
|--|--|
| 72 | |
| 2015 | |
| Dissertação | |
| 57 | |
| 16 | |
| Políticas de formação e carreira docente | |
| Plano de carreira de professores | |
| Analisar se os municípios estudados estão de acordo com a legislação, quanto ao estabelecimento de planos de carreira e ao pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional e se isso assegura, de fato, a valorização dos professores. | |
| Políticas de valorização de Professores. Piso salarial profissional nacional. Planos de carreira docente. | |
| Estadual (Paraná) | |
| Materialismo Histórico e Dialético | |
| Não explicita | |
| Não indica | |
| Não indica | |
| Bibliográfica e documental | |
| Análise documental | |
| * | |
| * | |
| MARX; ENGELS; MÉSZÁROS; PERONI; SAVIANI; SCHEIBE; MACHADO; GURGEL.; SAVIANI; MACHADO; VIEIRA. N; VIEIRA. D; ARRUDA; MEGUERTICHAN; FERREIRA; TONET; FRIGOTTO; LUKÁCS | |
| "O interesse pelo tema da valorização dos profissionais da educação está relacionado à trajetória profissional e pessoal da autora, à sua formação acadêmica e ao seu ingresso na carreira docente. A opção da autora pela profissão de professora surgiu muito cedo, porém a decisão de entrar no curso normal, de formação em Nível Médio, ocorreu no ano de 2005, quando concluiu o ensino fundamental. Após concluir o curso normal, a autora iniciou sua carreira como professora, aos dezoito anos de idade, numa escola particular em Ponta Grossa, no ano de 2009, mesmo ano em que começa o curso de Licenciatura em Pedagogia. mA opção profissional, depois do curso Normal, e a atuação como docente, concomitante com o curso de Pedagogia, auxiliaram no processo de formação da autora. Pensando em tudo isso e reconhecendo que a sua formação inicial apresentou fragilidades, a autora optou por abordar o tema da valorização dos profissionais da educação, por acreditar que os educadores precisam ser bem formados, tanto antes de iniciarem sua atuação, como depois, de forma a atender as necessidades da prática." | |
| Justificativa atrelada a trajetória profissional e trajetória pessoal | |
| Não indica | |
| Não | |
| "Como se dá a valorização dos professores nos planos de carreira de municípios do Paraná?" | |
| Sim | |
| Contradição; totalidade; luta. | |

| | |
|--|---|
| 74 | 73 |
| 2015 | 2015 |
| Tese | Dissertação |
| 59 | 58 |
| 7 | 14 |
| Ações afirmativas | Programa |
| Políticas Públicas educacionais na penitenciária estadual | Programa de formação continuada de professores do estado do |
| Analisar as ações educativas implementadas na Penitenciária Estadual de Maringá - Paraná, entre os anos de 1999 a 2010, enquanto política pública como possibilidade de reinserção do apenado. | Analisar o programa de formação de professores na modalidade de Semanas Pedagógicas desenvolvida em escolas públicas de Ponta Grossa (2007-2014). |
| Educação, Políticas Públicas, Reinserção Social, Penitenciária Estadual de Maringá. | Avaliação educacional. Avaliação de políticas e programas educacionais. Formação continuada de professores. Pedagogos. Semanas pedagógicas. |
| Local (Maringá-PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Modelo de Ciclos de Políticas (Howlett; Ramesh; Perl) | Pressupostos epistemológicos de avaliação educacional e avaliação de políticas e programas (Afonso; Belloni; Tardif) |
| Não explícita | Não explícita |
| Qualitativa | Qualitativa |
| Não indica | Não indica |
| Documental | Estudo de caso avaliativo |
| Análise documental e aplicação de questionário semiestruturado | Análise documental e aplicação de questionário |
| Alunos apenados, professores e gestores da Penitenciária | Gestores |
| Penitenciária Estadual | Escolas municipais |
| HOBBS; LOCKE; ROUSSEAU; MARX; GRAMSCI; HOWLETT; RAMESH; PEARL; DE GIORGI; LOIC WACQUANT; SOUZA; SCHMIDT | AFONSO; BRANDALISE; CAPELLETTI; GUBA; LINCOLN; DRAIBE; BELLONI; FERREIRA E TENÓRIO; FERNANDES |
| "É inegável que na atual conjuntura acadêmica, o tema educação prisional venha crescendo e ganhando espaço nos debates acadêmicos institucionalizados. Apesar disso, o volume da produção acadêmica sobre educação prisional ainda seja parco, menor ainda são os investimentos realizados nessa ceara. Assim sendo, discutir o tema da educação prisional acaba por suscitar diversas posições, sendo que, em sua maioria, a prisão deveria ser sempre um espaço de suplício e punição e, nunca de direitos". | "[...] não há tradição no contexto educacional brasileiro em pesquisas sobre a avaliação dos programas de formação continuada de professores, o que nos possibilita afirmar que ainda há muito a ser estudado sobre como se dá o processo de formação continuada dos professores a partir de políticas e programas educacionais propostos e desenvolvidos, e de suas respectivas impressões pessoais da pesquisadora sobre a relevância dos temas para o trabalho docente, as orientações para realização dos encontros formativos na escola (encaminhamentos metodológicos sugeridos), os materiais encaminhados ou disponibilizados pela SEED às escolas para a formação continuada, o desenvolvimento das atividades no interior da escola, e principalmente, as efetivas contribuições para a organização do trabalho pedagógico das escolas e para a atuação docente |
| Justificativa científica | Justificativa científica e trajetória pessoal |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Não indica | Não indica |
| Não | Não |
| Estado; Neoliberalismo; <i>Policy Analysis</i> ; <i>Policy Makers</i> ; <i>Policy Arena</i> ; Políticas distributivas; Políticas redistributivas; Políticas regulatórias; Políticas constitutivas; ; Capitalismo de barbárie; Estado regulador | Perspectiva sociológica da avaliação educacional; Avaliação normativa; Avaliação criterial. |

| |
|--|
| 75 |
| 2016 |
| Dissertação |
| 70 |
| 15 |
| Gestão |
| Grêmio Estudantil |
| Analisar os limites e as possibilidades do grêmio estudantil, enquanto instância colegiada de representação discente, para o processo de emancipação nas comunidades em que inserem. |
| Grêmio Estudantil. Participação discente. Capitalismo. Emancipação humana. Emancipação política |
| Local (Ponta Grossa - PR) |
| Materialismo Histórico e Dialético |
| Não explicita |
| Não indica |
| Não indica |
| Documental (indica indiretamente) |
| Análise documental e entrevista semiestruturada |
| Alunos |
| Escolas estaduais |
| POERMER; GRAMSCI; MANDEL; MARX; TONET; SANFELICE; MONTAÑO; MÉSZÁROS; LESSA; GRUPPI; FRIGOTTO; CARNOY |
| "Mesmo considerando escassas as pesquisas em cursos de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, essa temática se mostra importante no atual contexto porque pode auxiliar para desvelar o processo de participação discente em grêmios estudantis e em como esse processo pode contribuir para o protagonismo juvenil comprometido com um processo emancipatório.". "A escolha desses grêmios estudantis se justifica por compreender que são justamente nestas áreas, onde as contradições sociais são mais facilmente evidenciadas e efetivamente, nesses espaços se faz importante a construção coletiva de uma conscientização sobre a necessidade de uma práxis engajada com o propósito de findar as desigualdades e o consequente estabelecimento da emancipação humana." |
| Justificativa científica |
| "Compreendo que falar sobre a emancipação é uma questão bastante complexa, pois se deve sempre considerar que embora a emancipação humana proponha o rompimento com as desigualdades presentes na sociedade do capital, a emancipação política é necessária no atual modelo de sociedade, pois pode contribuir para a leitura dos condicionantes presentes na sociedade do capital e então inspirar lutas comprometidas com a emancipação humana, conforme Marx (2010) considerou na obra " Sobre a questão judaica " ." |
| Sim |
| "Em que medida o grêmio estudantil enquanto órgão de representação discente pode contribuir para o processo de emancipação na atual sociedade capitalista?" |
| Sim |
| Ideologia; emancipação (humana e política); luta; sistema capitalista; classe trabalhadora; capital. |

| | |
|--|---|
| 77 | 76 |
| 2016 | 2016 |
| Tese | Dissertação |
| 72 | 71 |
| 11 | 15 |
| Programa | Programa |
| Programa Navegapará | Programa Mais Educação |
| Identificar as contradições presentes no discurso legal frente à efetividade do programa na prática social e escolar. | Analisar a concepção de educação integral presente na agenda de educação integral no Brasil. |
| Educação. Política. Tecnologia. Democratização do Acesso. Inclusão Digital. | Educação Integral. Concepções que orientam o "Programa Mais Educação". Capitalismo. Emancipação Humana. |
| Regional (Região Metropolitana de Belém/PA) | Nacional (Brasil) |
| Materialismo Histórico e Dialético | Materialismo Histórico e Dialético |
| Crítico | Não explícita |
| Não indica | Não indica |
| Não indica | Não indica |
| Não indica | Bibliográfica e documental |
| Análise documental e entrevista semiestruturada | Análise documental |
| Representantes do Programa Navegapará/Infocentros, Núcleo de Tecnologia Educacional | * |
| MARX; MÉSZÁROS; HARVEY; HOFLING; CHASIN; BONETTI; AZEVEDO; KOSIK; LESSA | MARX; LUKÁCS; MÉSZÁROS; SAVIANI; RODRIGUES E BRANDALISE; DEMO; MOLL; GALLO; CAVALIERE; TONET; LUKÁCS; COELHO; VASCONCELOS; MASCARO; MÉSZÁROS; MASSON; PERONI |
| "Esse interesse pela discussão das tecnologias digitais, no contexto amazônico, tem origem em aspectos de natureza acadêmica e profissional. No curso de pós-graduação em Informática na Educação, foi realizada, preliminarmente, uma pesquisa sobre a formação docente para o uso de recursos tecnológicos em escolas públicas municipais do estado do Pará. Os resultados dessa pesquisa indicaram fragilidade no debate sobre os objetivos das tecnologias na educação, além de evidenciarem a ausência de cursos de formação que pudessem subsidiar os docentes para atuar com os recursos tecnológicos em suas respectivas escolas." | "A motivação para a delimitação da temática surgiu do interesse em problematizar o papel da educação nesta forma de sociabilidade. Como essa temática era muito ampla para a proposta do mestrado, buscou-se descobrir quais eram os principais programas da política educacional atual. O " Mais Educação" foi escolhido, então, por tratar de educação integral, ou seja, não de uma modalidade de ensino, mas da educação mais completa possível." |
| Justificativa atrelada a trajetória profissional e trajetória pessoal | Justificativa atrelada a trajetória pessoal |
| "Partindo desse ponto, ancoram-se as análises das políticas de inclusão digital no Brasil e, especificamente, no estado do Pará, na perspectiva marxista, por entender que ela fornece elementos essenciais para a problematização das políticas sociais na sociedade capitalista." | "A escolha do materialismo histórico e dialético como método da investigação se justifica pelo entendimento deste ser o meio mais adequado de apreensão do real." |
| Sim | Sim |
| "Nesse sentido, estabeleceu-se como problema de pesquisa identificar quais os limites e possibilidades, no âmbito das escolas públicas do estado do Pará, não só da democratização do acesso, mas também da inclusão digital do Navegapará." | "[...] quais são as concepções teórico-práticas do " Programa Mais Educação" ? |
| Sim | Sim |
| Totalidade; Contradição; Inclusão Digital; Inclusão Social; Democratização do acesso. | Hegemonia; Estado; Reestruturação produtiva; Agenda pós-moderna; Contradição; Particular e Universal; Totalidade; Mediação; Práxis. |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|------|-------------|----|----|--|---|--|--|-------------------|------------------------------------|---------------|-------------|------------|------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|--|-----|--|-----|---|
| 78 | 2016 | Dissertação | 73 | 16 | Políticas de formação e carreira docente | Oferta e demanda de pedagogos no Paraná (2009-2013) | Analisar a relação entre a oferta e a demanda de pedagogos, no estado do Paraná. | Política Educacional. Formação Profissional. Demanda de Trabalho. Pedagogos. | Estadual (Paraná) | Materialismo Histórico e Dialético | Não explícita | Qualitativa | Não indica | Não indica | Análise de dados estatísticos | * | * | MARX; ENGELS; ANTUNES; CARVALHO; CHASIN; COUTINHO; FERNANDES; FRIGOTTO; GENTILI; SAVIANI; HARVEY; LESSA; LUKÁCS; MASSON; MESZÁROS | "Os anseios que nos levaram à escolha do tema e a delimitação do objeto de estudo advém da observação da realidade e das pesquisas já desenvolvidas a respeito do tema, ou seja, não são temáticas advindas puramente das ideias, mas sim, problemas reais que são submetidos à análise teórica." "A preocupação, em compreender os aspectos econômicos e políticos da relação entre a formação e o trabalho, surgiu, inicialmente, de um anseio pessoal da pesquisadora ao se questionar sobre a formação em Pedagogia e as possibilidades do exercício da profissão. Ao perceber que, ideologicamente, havia uma promessa de integração social, por intermédio do acesso à formação de nível superior, a realidade se demonstrava ser mais complexa, dependendo de relações externas ao processo formativo. Com o passar do tempo, e amparado por determinados autores, o anseio pessoal resultou em um projeto de pesquisa. Nesse sentido, os subsídios teóricos e explicativos, junto com a percepção e observação da realidade, fizeram com que se delimitasse o problema e o objeto de estudo, o qual se tornou viável, por meio da aprovação do projeto de pesquisa pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)." | Justificativa científica e trajetória pessoal | "Portanto, é a partir da práxis que esta dissertação pretende se realizar; por práxis, no sentido marxiano, compreende-se " [...] a forma como se articulam subjetividade e objetividade, sobre a regência desta última, em todas as atividades humanas" . (TONET, 2013, p. 73). A práxis se funda na relação material do homem com a natureza, é o princípio da unidade entre a consciência e o mundo material" | Sim | "Algumas questões estarão em voga neste capítulo, tais como, há uma tendência de uma oferta maior que a demanda de professores/pedagogos no Paraná? Como essa relação influencia na (des) valorização desses profissionais?" | Sim | Universalização da formação profissional; organização social burguesa; Estado; mercantilização da força de trabalho huamana; Totalidade; Contradição; Práxis. |
|----|------|-------------|----|----|--|---|--|--|-------------------|------------------------------------|---------------|-------------|------------|------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|--|-----|--|-----|---|

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|------|-------------|----|----|----------|---|---|--|-------------------|------------------------------------|---------|------------|------------|---------------|--------------------|---|---|--|--|--|---|-----|---|-----|--|
| 79 | 2016 | Dissertação | 74 | 17 | Programa | Programa Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa | Analisar a implantação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir dos programas para formação continuada de professores que o antecederam. | Políticas Educacionais. Formação continuada de professores. Alfabetização. PNAIC | Nacional (Brasil) | Materialismo Histórico e Dialético | Crítico | Não indica | Não indica | Bibliográfica | Análise documental | * | * | MARX; BRZEZINSKI; CARNOY; ENGELS; FREIRE.P; FRIGOTTO; GATTI; HOLFLING; PERONI; SAVIANI; SOUZA.C; VIEIRA; | "Este trabalho é resultado da inquietação, do interesse em conhecer, buscar caminhos e encontrar respostas sobre questões que, ao longo de minha vida profissional, estão sempre presentes. Tenho certeza de que não existem verdades absolutas e que as respostas não são definitivas, portanto, é necessário compreender que o fenômeno educacional está situado em um contexto social, histórico, e que, sem dúvida, é modificado por múltiplas determinações. Portanto, trata-se de um desafio compreender a realidade complexa do objeto de estudo pretendido, e este é, sem dúvida, um desafio que deve ser assumido com seriedade...". "As avaliações externas, internas, vestibulares e o cotidiano escolar mostram que não se tem avançado qualitativamente na educação discente, especialmente daqueles que estudam em escolas públicas. Diante destas inquietações, delinhou-se uma questão central para o desenvolvimento dessa pesquisa, ou seja, a análise da implantação e implementação e formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa." | Justificativa científica e trajetória profissional | "O eixo teórico-metodológico foi expresso pelo materialismo histórico-dialético, na medida em que possibilitou a análise da totalidade, evidenciando as contradições existentes na sociedade capitalista. ". "No método dialético pretende-se superar a pseudocorrecidade da aparência para revelar as relações subjacentes que permeiam a formação de professores alfabetizadores, por meio da implementação de políticas educacionais." | Sim | "[...] como se efetivou a implantação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a partir dos programas para formação continuada de professores desenvolvidos anteriormente?" | Sim | Estado; Antagonismo de classe; Contradição; Políticas Públicas regulatórias. |
|----|------|-------------|----|----|----------|---|---|--|-------------------|------------------------------------|---------|------------|------------|---------------|--------------------|---|---|--|--|--|---|-----|---|-----|--|

| | |
|---|--|
| 80 | |
| 2016 | |
| Tese | |
| 75 | |
| 7 | |
| Educação permanente | |
| Políticas Públicas Educacionais para o idoso | |
| Analisar as ações educacionais para o idoso desenvolvidas por projetos/cursos nas Instituições de Ensino Superior Públicas Paranaenses, enquanto estratégias para emancipação política do idoso, fundamentadas na concepção de educação permanente. | |
| Emancipação política. Educação Permanente. Idoso. Universidade aberta para a Terceira idade. | |
| Estadual (Paraná) | |
| Dialética materialista | |
| Não explícita | |
| Qualitativa | |
| Não indica | |
| Não indica | |
| Aplicação de questionários - perguntas abertas e fechadas | |
| Alunos | |
| Universidades públicas no Paraná | |
| MARX; FURTER; GADOTTI; KONDER; MÉSZÁROS; OLIVEIRA; TONET; BIANCHETTI; BOBBIO; BONETTI; BOURDIEU; CARNOY; CHEPTULIN; COSTA. L.; CUNHA. J.; ENGELS; FREY. K; LOWY | |
| "No Brasil, com uma população de cerca de 25 milhões de pessoas (12% - IBGE, 2013), os idosos representam um grupo que sofre com discriminações, marginalização e vulnerabilidade. Para além do assistencialismo e a garantia de direitos humanos e sociais, o idoso merece participar de um processo de formação, em que ele possa ter consciência de si e do meio em que vive, bem como das relações que estabelece e das atividades que desenvolve (ou desenvolveu)." | |
| Justificativa científica | |
| "A dialética materialista é pautada na história e na sociedade, em correspondência com o real no pensamento da realidade que circunda, articulando as ideias no todo. Os aspectos metodológicos determinados pelos objetivos que se pretende atingir aliados às percepções do investigador precisam impreterivelmente articular-se numa concepção dialética. O idoso, enquanto sujeito da sua própria história, num tempo e espaço delimitados, estabelece relações enquanto ser social, estando intrinsecamente relacionado ao contexto social e cultural, no qual age, interage, modifica, transforma e modifica a história." | |
| Sim | |
| "As ações educacionais para o idoso desenvolvidas por projetos/cursos nas Instituições de Ensino Superior públicas paranaenses cumprem sua função educativa e contribuem para emancipação política dos idosos?" | |
| Sim | |
| Emancipação Política; Alienação; Educação Permanente; Totalidade; Contradição; Emancipação; Neoliberalismo; Capitalismo. | |

| |
|--|
| 81 |
| 2016 |
| Tese |
| 76 |
| 13 |
| Pesquisa sobre o campo da Política Educacional |
| A constituição do campo da Política Educacional |
| Analisar a constituição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil. |
| Política Educacional - Brasil. Teoria dos campos. Pierre Bourdieu. |
| Nacional (Brasil) |
| Teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu |
| Não explícita |
| Qualitativa |
| Não indica |
| Bibliográfica e documental |
| Análise documental e levantamento bibliográfico |
| * |
| * |
| BOURDIEU; GÓMEZ CAMPO; TENTI FANFANI; SUASNÁBAR; PALAMIDESSI; BALL; LINGARD; AZEVEDO E AGUIAR; SANTOS |
| "Na qualidade de campo em construção, diversos debates e pesquisas fazem-se necessários com vistas a contribuir para seu fortalecimento e legitimação. Pesquisadores da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe) têm defendido a importância da realização de estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional, o que inclui a pesquisa sobre a constituição desse campo nos diferentes países latino-americanos. Foi a partir do envolvimento com essa rede e das reflexões sobre a necessidade de investigar a construção do campo acadêmico da política educacional no Brasil que a presente pesquisa foi delineada." |
| Justificativa científica e trajetória acadêmica |
| "Nesta tese, empregamos o conceito de campo de Pierre Bourdieu e as contribuições de autores que abordam sobre elementos que demarcam a institucionalização de um determinado campo (GÓMEZ CAMPO; TENTI FANFANI, 1989; SUASNÁBAR; PALAMIDESSI, 2007). O conceito de campo de Bourdieu constituiu-se como um elemento teórico para compreender a constituição do campo acadêmico da política educacional como "[...] produto de um processo histórico de autonomização e de diferenciação interna [...]". (BOURDIEU, 2002, p. 17, tradução nossa)" |
| Sim |
| "Quais os contextos, os agentes, as instituições que contribuíram para a emergência da política educacional na qualidade de campo acadêmico? Quais foram os marcos temporais da constituição desse campo no contexto brasileiro? Quais os aspectos que podem contribuir para a consolidação da política educacional como campo teórico?" |
| Sim |
| Campo; Habitus; Poder simbólico; Capital. |

| |
|--|
| 82 |
| 2017 |
| Tese |
| 77 |
| 14 |
| Programa |
| Avaliação do Programa Institucional de iniciação à docência (PIBID) |
| Analisar a avaliação do PIBID realizada por egressos do programa atuantes na docência da Educação Básica, possibilitando identificar possíveis influências em sua atuação profissional. |
| Avaliação educacional. Avaliação de programas educacionais. PIBID. Formação inicial de professores. |
| Local (Ponta Grossa - PR) |
| Método crítico-dialético (teoria da avaliação, a teoria do programa e a teoria das ciências sociais) |
| Crítico |
| Qualitativa |
| Não indica |
| Estudo de caso avaliativo |
| Análise documental, entrevista e aplicação de questionário |
| Alunos |
| Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| AFONSO; CASALI; EARL; GUBA E LINCOLN; VIANNA; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK; RODRIGUES; COUSINS; DRAIBE; FERNANDES; BELLONI |
| "Os processos avaliativos passaram a estar muito presentes nas Instituições de Ensino Superior, especialmente a partir da década de 1990. Desde então, especialmente os gestores das universidades passaram a dar mais atenção a esses processos, tanto pela exigência legal, quanto pela necessidade de responder às novas demandas formativas que se apresentam para a docência. Dessa forma, a atuação da pesquisadora como pró-reitora de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa possibilitou maior aproximação às discussões sobre a avaliação dos cursos de graduação e da instituição como um todo. ". "A formação de professores requer estudos e proposição de políticas que venham a possibilitar e estimular o ingresso na docência. Programas e projetos educacionais elaborados com este objetivo precisam ser acompanhados e avaliados de forma a possibilitar a continuidade dos investimentos nessa área, bem como reforçar acertos e minimizar fragilidades." |
| Justificativa científica |
| "O desenvolvimento desta tese construiu-se considerando a teoria da avaliação, a teoria do programa e a teoria das ciências sociais, conforme explicita Fernandes (2010). Assim, os fundamentos teóricos sobre avaliação permitiram compreender as bases sobre as quais a pesquisa seria desenvolvida estabelecendo o paradigma que a fundamenta (paradigma crítico) e a abordagem que propiciaria a aproximação com o problema de pesquisa formulado (abordagem centrada nos participantes, beneficiários do Programa, egressos das Licenciaturas/PIBID). Em relação à teoria do programa, ela se caracteriza pelo esforço em compreender o desenho do programa – identificando seus objetivos, o desenvolvimento e as concepções que embasam a teoria da mudança e a teoria da ação para solução do problema a ser mitigado (pouco interesse pela docência). Em um processo avaliativo, a teoria do programa é fundamental, pois por meio dela é possível compreender as bases conceituais que orientam os objetivos e as ações propostos pelo programa. " |
| Sim |
| "Qual a avaliação que os licenciados egressos 7 do PIBID fazem do Programa para sua formação inicial e profissão docente? " |
| Sim |
| Estado avaliador; Paradigma crítico- dialético de avaliação; eficiência |

| |
|---|
| 83 |
| 2017 |
| Dissertação |
| 78 |
| 15 |
| Direito à Educação e demandas educacionais |
| Planos Municipais de Educação do estado do Paraná |
| Analisar como está posto nesses PMEs o direito à Educação Infantil e os indicativos de sua efetivação. |
| Direito à Educação Infantil. Políticas Educacionais. Sistemas de Ensino. Planos Municipais de Educação. |
| Estadual (Paraná) |
| Materialismo Histórico e Dialético |
| Não explícita |
| Não indica |
| Não indica |
| Bibliográfica e documental |
| Análise documental |
| * |
| * |
| MARX; ENGELS; GRAMSCI; KUHLMANN; KRAMER; NUNES, CORSINO, DIDONET; MÉSZÁROS; DOURADO; CURY |
| "O interesse por investigar o direito à Educação Infantil nos Planos Municipais deriva de dois aspectos: em primeiro lugar, pelo vínculo profissional com o município, atuando na Rede Municipal de Educação (Guarapuava/PR) há mais de dez anos como professora de Creche, Supervisora, Diretora e também professora da pré-escola; ainda, na condição de aluna do Curso de Especialização assumi um compromisso de investigação sobre a realidade da rede pública onde atuava, realizando pesquisas sobre o direito das crianças à brincadeira, sobre a formação de professores, e ainda, sobre as Creches como espaços educativos. Em segundo lugar, pela atuação como professora colaboradora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO/PR, período que apesar dos conflitos e contradições acerca de formar o profissional para atuar na Educação Infantil, permiti-me a participação na elaboração do Plano Municipal do município de Pinhão/PR, município próximo a Guarapuava. " "Para além das políticas que definem papéis, normatizam, aprovam, ordenam e disciplinam acerca do direito das crianças, fazem-se necessárias ações condizentes com essas políticas, que tenham como compromisso a criança e suas especificidades enquanto ser humano em formação." . |
| Justificativa atrelada a trajetória profissional |
| Não indica |
| Não |
| "[...] de que forma estão previstos nos Planos Municipais os desafios legais a serem enfrentados para garantir o direito das crianças de zero a cinco anos à Educação Infantil?" |
| Sim |
| Contradição; Capitalismo; exploração; classes sociais. |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|------|-------------|----|----|----------|---|---|---|-------------------|------------------------------------|---------------|------------|------------|----------------------------|--------------------|---|---|---|---|--|---|-----|--|-----|--|
| 84 | 2017 | Dissertação | 79 | 17 | Programa | Programa Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa | Empreender uma análise em relação à priorização do direito à educação ou do direito à aprendizagem no contexto de implementação e implantação do PNAIC. | Políticas Educacionais. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Direito à educação. Direito à aprendizagem. | Nacional (Brasil) | Materialismo Histórico e Dialético | Não explícita | Não indica | Não indica | Bibliográfica e documental | Análise documental | * | * | MARX; ENGELS; GRAMSCI; CARNOY; BRESSER-PEREIRA; CIAVATTA; CHATELET; COUTINHO; CRUZ; CURY.J; FERNANDES.F; FRIGOTTO; GENTILI; KOSIK; LOMBARDI | "As questões norteadoras desta pesquisa são preocupações que surgiram no contexto da implantação deste programa na rede municipal de educação do Município de Carambeí - Paraná, enquanto essa pesquisadora atuava como coordenadora pedagógica. No ano de 2012, a pesquisadora teve oportunidade de participar do processo de implantação do PNAIC, cujo momento possibilitou evidenciar como a equipe gestora de uma escola pública de Ensino Fundamental dos anos iniciais problematizou e organizou as atividades vinculadas ao programa. Mediante questões pertinentes a alteração da realidade educacional frente às ações direcionadas pelo programa na prática pedagógica dos professores alfabetizadores foi possível inquirir e problematizar os objetivos apresentados neste trabalho. " | Justificativa atrelada a trajetória profissional | "Para compreender essas inúmeras relações buscou-se embasamento em autores que discutissem sobre educação, direito à educação, qualidade da educação, políticas educacionais, Estado e seu papel social em uma sociedade pautada no modo de produção capitalista, dentre eles: Saviani (2008; 2010a; 2010b) Cury (1986; 1988). Oliveira (2013; 2015), Cunha (1978; 1985), Nagle (1976), Costa (1999), Lima (2011), enfim um referencial teórico atrelado a realidade educacional brasileira, submetida a interferências internacionais que determinam índices de desempenho, que interferem na elaboração de ações efetivas para a qualidade da educação no Brasil. " | Sim | "[...] o estudo do PNAIC, enquanto política educacional, pensada e destinada a formação continuada dos professores alfabetizadores possibilitou a efetivação do direito à educação, ou apenas reforçou a minimização desse direito, focalizando suas ações na efetivação do direito à aprendizagem?" | Sim | Estado; Contradição; Totalidade; Mediação Sociedade Capitalista; Mercado de trabalho; Qualidade da Educação. |
|----|------|-------------|----|----|----------|---|---|---|-------------------|------------------------------------|---------------|------------|------------|----------------------------|--------------------|---|---|---|---|--|---|-----|--|-----|--|

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|------|------|----|----|----------|---|--|--|---------------------------------|--|----------------------|--------------------|-------------------|--|---|----------|----------|---|--|---|---|------------|-------------------|------------|--|
| 85 | 2017 | Tese | 80 | 13 | Programa | Programa Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa | <p>Analisar a produção do PNAIC (Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa) no âmbito do Governo Federal (nível macro) e como as ações do Programa são recontextualizadas por orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras na formação continuada (nível meso), e na sala de aula, por professoras alfabetizadoras (nível micro).</p> | <p>Alfabetização. Política Educacional. PNAIC. Recontextualização.</p> | <p>Local (Ponta Grossa- PR)</p> | <p>Teoria de Berstein e <i>Theory of policy</i>(Ball; Maguire e Braun)</p> | <p>Não explícita</p> | <p>Qualitativa</p> | <p>Não indica</p> | <p>Documental (indica indiretamente)</p> | <p>Análise documental e observação participante</p> | <p>*</p> | <p>*</p> | <p>BERSTEIN; BALL; MAGUIRE E BRAUN; MORTATTI;</p> | <p>"Essa necessidade impõe-se como um imperativo, principalmente quando se considera que as pesquisas sobre políticas educacionais devem interrogar e problematizar as políticas colocadas em ação, bem como analisar os seus efeitos na prática pedagógica dos professores e na aprendizagem dos alunos. Ainda deve considerar o fato de que as políticas educacionais colocadas em ação através de programas e projetos, muitas vezes de forma apressada e com discursos atrativos, precisam ser questionadas mais criticamente. ". "Em primeiro lugar, é relevante destacar que o interesse pelo objeto de investigação dessa tese está estreitamente relacionado à minha trajetória profissional e acadêmica. No período de 2000 a 2010, atuei como professora alfabetizadora em um município do Estado do Paraná. No segundo ano do curso de Graduação em Pedagogia (2002), decidi qual seria o tema para o Trabalho de Conclusão de Curso: alfabetização e letramento. Como era professora alfabetizadora, tinha muitas dúvidas a respeito do conceito de letramento, e comecei a ler livros e artigos de Emília Ferreira e Magda Soares."</p> | <p>Justificativa científica, trajetória profissional e trajetória acadêmica</p> | <p>"A teoria de Bernstein ofereceu elementos teóricos necessários para a análise da produção do discurso oficial do PNAIC, a compreensão de como formadoras, orientadoras de estudo e professores alfabetizadores recontextualizaram o Programa no contexto de formação continuada, e para o entendimento dos aspectos políticos-pedagógicos do contexto da prática em escolas municipais. A theory of policy enactment^{1,2} apresentada por Ball, Maguire e Braun em 2012 no livro How schools do policy: policy enactments in secondary schools, e traduzido para a Língua Portuguesa em 2016, contribuiu para entender como as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas no contexto da prática, e como esse contexto da prática influencia a política."</p> | <p>Sim</p> | <p>Não indica</p> | <p>Não</p> | <p><i>Policy enactment</i> (colocação em ação); Processos de recontextualização; Regras distributivas; Discurso regulativo ou regulador; Campos do dispositivo pedagógico; Classificação e Enquadramento; Pedagogia visível e invisível; Regras hierárquicas; Regras de sequenciamento; Regras Cruciais; Pedagogia Mista; Implementação.</p> |
|----|------|------|----|----|----------|---|--|--|---------------------------------|--|----------------------|--------------------|-------------------|--|---|----------|----------|---|--|---|---|------------|-------------------|------------|--|

| | |
|---|---|
| 87 | 86 |
| 2018 | 2018 |
| Dissertação | Dissertação |
| 82 | 81 |
| 14 | 13 |
| Avaliação | Pesquisa sobre o campo da Política Educacional |
| Autoavaliação institucional da escola | Pesquisas do campo da política educacional que |
| Analisar as concepções e práticas dos gestores escolares (diretores e equipe pedagógica) de escolas públicas municipais de Ponta Grossa/PR, sobre autoavaliação institucional da escola. | Indicar pontos de fragilidades e possibilidades do emprego do materialismo histórico-dialético, em pesquisas do campo da Política Educacional. |
| Avaliação educacional. Autoavaliação institucional da escola. Educação básica. Gestores escolares. | Política Educacional. Epistemologia. Materialismo histórico-dialético |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Local (Ponta Grossa - PR) |
| Dialético- crítica (discurso do sujeito coletivo) | Materialismo Histórico e Dialético |
| Crítico | Não explícita |
| Qualitativa | Não indica |
| Não indica | Metapesquisa |
| Documental (indica indiretamente) | Bibliográfica (indica indiretamente) |
| Análise documental e aplicação de questionário | Análise documental |
| Gestores | * |
| Escolas municipais | * |
| HORKHEIMER; AFONSO; SCRIVEN; CASALI; RODRIGUES | HEGEL; LUKÁCS; MARX; SAVIANI; MAINARDES; TELLO; FROGOTTO; KUENZER; MASSON |
| "Os resultados ortundos da pesquisa apontaram para a necessidade de reflexões e discussões, tanto nos meios acadêmicos quanto nas escolas, sobre a realização da avaliação institucional no interior da escola para compreender como uma política educacional é colocada em ação, no contexto escolar, pelos sujeitos que nela atuam." "Aliado aos fatores anteriormente mencionados, meu interesse pelo estudo da autoavaliação institucional da escola também se justifica pela minha experiência profissional como professor, por dezesseis anos, na Educação Secundária e na Universidade no Peru, exercida entre a docência em sala de aula; em disciplinas, que tomam como eixo a gestão, planejamento e avaliação escolar; e a coordenação pedagógica institucional, que possibilitaram a vivência de múltiplas propostas realizadas ao nível pedagógico, administrativo e institucional nas escolas." | "Dada esta expansão e as dificuldades inerentes ao campo, consideramos que o campo da Política Educacional requer estudos sobre os referenciais teórico-epistemológicos que têm sido empregados pelos pesquisadores do campo. Estudos desta natureza podem contribuir para melhorar o nível de coerência e consistência das investigações das políticas educacionais e para aprofundar o conhecimento dos aspectos relacionados aos mecanismos da produção de conhecimento desse campo.". "Essa pesquisa é fruto de inquietações e debates acerca da teoria marxista, mas também de enfrentamentos cotidianos que perpassam a vida de um estudante em nível de Pós- Graduação". |
| Justificativa científica e trajetória profissional | Justificativa científica e trajetória acadêmica |
| "A escolha do DSC justifica-se porque possibilita a categorização dos dados qualitativos coletados. Para a construção do DSC, é necessário que o pesquisador realize a leitura dos dados para identificar as expressões-chave e ideias centrais, com o intuito de criar categorias de análise que originam os DSC. A análise dos dados é completada com a triangulação dos DSC com o referencial teórico definido na pesquisa e a interpretação do pesquisador. Desta forma, considera-se a metodologia do DSC fundamental para o tratamento e análise dos dados coletados junto aos gestores das escolas que integram esta investigação." | "O método marxista parte da realidade em si e concebe o ser social e sua reprodução como uma totalidade existente. Sua análise parte da captura do movimento do real em seus nexos particulares, avançando em um processo dialético para se chegar à totalidade". |
| Sim | Sim |
| "Quais são as concepções e práticas de autoavaliação institucional dos gestores (diretores e equipe pedagógica) de escolas públicas municipais da cidade de Ponta Grossa/PR?" | Não indica |
| Sim | Não |
| Autonomia da escola | Totalidade; contradição ; luta de classes; causalidade; trabalho; objetivação; o singular, o particular e o universal |

| |
|---|
| 88 |
| 2018 |
| Tese |
| 83 |
| 17 |
| Programa |
| Programa Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa |
| Investigar as mudanças ocorridas para a construção do aluno leitor, no âmbito das políticas públicas federais, por meio dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, em específico, o PNAIC no eixo avaliação em leitura. |
| PNAIC. Formação Continuada. Leitura. Avaliação. |
| Local (Ponta Grossa - PR) |
| Materialismo Histórico e Dialético |
| Crítico |
| Qualitativa |
| Não indica |
| Bibliográfica e documental |
| Análise documental e análise de dados estatísticos |
| * |
| * |
| ENGELS; MARX; SAVIANI; DUARTE; KOCH E ELIAS; SOLÉ; MENEGASSI |
| "A educação assegura aos alunos o direito de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Para que essa aprendizagem ocorra, é necessário que o professor tenha clareza da importância da sua atuação a fim de proporcionar uma prática pedagógica que possibilite ao aluno desenvolver-se como leitor. Nesse sentido, é pertinente realizar uma análise reflexiva sobre as contradições e os interesses do modo de produção capitalista, cujos resultados recaem na educação e suas mazelas são atribuídas, muitas vezes, ao professor e ao contexto/formação em que a prática pedagógica acontece." |
| Justificativa científica |
| "Optou-se pelo enfoque teórico marxista por acreditar na pressuposição de que as relações de produção e de trabalho determinam as relações sociais, os valores, as leis de uma determinada sociedade e assim é inevitável ser analisadas ao se investigar um programa de formação continuada. " Nós mesmos fazemos nossa história, mas isso se dá, em primeiro lugar, de acordo com premissas e condições muito concretas" (ENGELS, Carta a Bloch, setembro de 1984, s/p)". |
| Sim |
| "Assim, a questão problematizadora da pesquisa é a análise das políticas públicas educacionais, em âmbito federal, a fim de verificação da influência destas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores nos efeitos da construção do aluno leitor, por meio dos resultados alcançados na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), no eixo da leitura." |
| Sim |
| Transformação social; classes; sociedade capitalista; contração; emancipação. |

| | |
|--|--|
| 89 | |
| 2018 | |
| Tese | |
| 84 | |
| 13 | |
| Políticas de inclusão | |
| Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas | |
| Desvelar as políticas de Educação Especial produzidas e colocadas em ação no Estado de Alagoas, com ênfase no período posterior aos anos de 1990, bem como analisar em que medida a atuação dessas políticas têm garantido o direito à educação para os sujeitos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). | |
| Educação Especial. Inclusão. Políticas Educacionais. Alagoas. | |
| Estadual (Alagoas) | |
| Ciclo de Políticas e Teoria social de Pierre Bourdieu - perspectiva epistemológica pluralista | |
| Crítico | |
| Qualitativa | |
| Investigativa | |
| Documental (indica indiretamente) | |
| Análise documental, entrevista semiestruturada e observação | |
| Agentes sociais que atuam com as políticas de Educação Especial no estado de Alagoas | |
| Escolas municipais | |
| BOURDIEU; BALL; MAGUIRE; BRAUN; BOWE;GOLD | |
| "Ao desvelar o cenário no qual as políticas de Educação Especial são produzidas e colocadas em ação é possível contribuir para a formulação/reformulação destas políticas junto aos gestores educacionais. Esta pesquisa justifica-se pela trajetória, experiência e preocupações da pesquisadora em relação à Educação Especial. A aproximação com esta área teve início no município de Ponta Grossa nos anos de 1998-2000. Estudos decorrentes desta aproximação culminaram na monografia do Curso de Especialização em Educação Especial da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pavezi (2000) e posteriormente na dissertação de mestrado da Universidade Federal do Paraná (PAVEZI, 2002).". "Outros aspectos suscitam a relevância deste estudo como: a) a escassez de material bibliográfico sobre a Educação Especial no Estado de Alagoas; e b) pesquisas mais abrangentes sobre esse tema. Portanto, esta pesquisa pode também constituir-se em material para consulta a futuros pesquisadores do tema. Pretende-se contribuir com os estudos em andamento em outras regiões do Brasil mediante levantamentos e análises críticas da realidade da política de Educação Especial no Estado de Alagoas." | |
| Justificativa científica, trajetória profissional e trajetória pessoal | |
| "A pesquisa fundamenta-se em conceitos da teoria de Pierre Bourdieu, na abordagem do ciclo de políticas (BOWE <i>et al.</i> , 1992; BALL, 1994) e na teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Conceitos como campo, habitus e poder simbólico, desenvolvidos por Bourdieu (2007, 2004a, 2001a) contribuem para a análise do objeto. Tais conceitos possibilitam um olhar a partir da posição dos agentes que colocam a política de Educação Especial em ação. A abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação permitem compreender os diferentes contextos da política, bem como as dimensões contextuais que influenciam a sua tradução no contexto da prática." | |
| Sim | |
| "a) Como as Políticas de Educação Especial vêm sendo produzidas no Estado de Alagoas, com ênfase ao período posterior aos anos de 1990 e as políticas e práticas atuais? b) Como a escolarização dos alunos do PAEE é abordada nos documentos normativos estaduais? c) Como estas políticas, presentes em documentos nacionais e estaduais, são traduzidas na prática por meio da ação da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, das Secretarias municipais de educação, das escolas, das professoras de Atendimento Educacional Especializado – AEE que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, das professoras auxiliares e cuidadoras que acompanham o aluno incluso em sala de aula comum e das professoras de classes comuns com alunos inclusos?d) Estas práticas têm garantido, além do acesso, a permanência e a aprendizagem em níveis que possibilitem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a participação mais autônoma no ambiente escolar e em outros espaços da vida social?" | |
| Sim | |
| Campo; Habitus; Poder simbólico; Política em uso; Contexto de influência; Contexto de produção do texto; Contexto dos resultados ou efeitos; Contexto da estratégia política. | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|------|-------------|----|---|---------------------|--|--|--|----------------------|----------------------|---------|-------------|------------|---------------|--|----------|----------------|--|---|--------------------------|------------|-----|--|-----|---|
| 90 | 2018 | Dissertação | 85 | 7 | Educação permanente | As relações entre as políticas educacionais para o EJA I e a Educação Permanente | Analisar as relações entre a educação permanente e as políticas educacionais da EJA I a partir da perspectiva do direito constitucional e humano à educação. | Educação permanente. Políticas educacionais. Educação de Jovens, Adultos e Idosos, | Local (Curitiba- PR) | Teorização combinada | Crítico | Qualitativa | Não indica | Bibliográfica | Levantamento bibliográfico e aplicação de questionário | Gestores | Escola privada | ARROYO; BARROS; FURTER; FREIRE; GADOTTI; LIMA; PAIVA; PINTO; REQUEJO OSORIO; RIBEIRO; ROMÃO; OLIVEIRA; SCORTEGAGNA | "Tomando ainda o fato da temática dos direitos humanos estar cada vez mais presente no campo da educação, torna-se relevante falar da educação enquanto um direito humano, além de constitucional. Principalmente quando se trata da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJA), a negação dos direitos à educação tem profunda relação com a violação dos direitos humanos, pois como sinaliza Arroyo (2017) ao negar aos sujeitos o direito à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, realiza-se a negação mais radical que é a do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos. Além disso, por mais que, no âmbito da educação formal, as ações sobre direitos humanos contribuam para a defesa do que está previsto na Declaração Universal dos Direitos do Humanos, restringi-las à esta forma de ensino seria abrir mão do conceito mais amplo de educação como afirmado por Brandão: " A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade." (BRANDÃO, 1989, p. 4)" | Justificativa científica | Não indica | Não | "Quais as relações entre as políticas educacionais para Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a educação permanente?" | Sim | Formação múltipla e Integral; Equidade e igualdade; Democratização da educação; Consciência de inclusão; Educação de classe; Educação popular; Educação do sistema oficial. |
|----|------|-------------|----|---|---------------------|--|--|--|----------------------|----------------------|---------|-------------|------------|---------------|--|----------|----------------|--|---|--------------------------|------------|-----|--|-----|---|

| |
|---|
| 91 |
| 2018 |
| Dissertação |
| 86 |
| 15 |
| Direito à Educação e demandas educacionais |
| As relações entre o processo de escolarização e o trabalho infantil na fomicultura em Prudentópolis/PR |
| Desvelar as relações entre o processo de escolarização e o trabalho infantil na fomicultura em Prudentópolis/PR |
| Educação. Trabalho Infantil. Políticas Educacionais. Políticas Públicas/Sociais de Enfrentamento do Trabalho Infantil. Fomicultura. Prudentópolis. |
| Local (Prudentópolis-PR) |
| Materialismo Histórico e Dialético |
| Não explícita |
| Não indica |
| Não indica |
| Bibliográfica e documental |
| Análise documental, levantamento bibliográfico e coleta de textos e desenhos de crianças (sujeitos da pesquisa) |
| Profissionais da educação e trabalhadores rurais e crianças residentes em comunidades |
| Escola rural |
| MARX; ENGELS; GRAMSCI; MÉSZÁROS; SARTORI; GARCIA; SOU. M.N; TONET |
| "O interesse em pesquisar a relação entre trabalho infantil e o processo de escolarização tem origem em minha trajetória vivida no cultivo do tabaco, atividade esta, exercida por meus familiares até os dias atuais. Além disso, minha trajetória pessoal se consubstanciou com minha experiência profissional, na rede municipal de ensino, pelo fato de exercer a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, há nove anos, dos quais seis deles foram em escolas do campo, sendo os três últimos anos em uma escola multisseriada do campo. ". "Enquanto participe dessa realidade, julgo de máxima importância desvelar esse fenômeno para além da sua aparência imediata, para podermos, a partir da reflexão teórico-dialética, compreender o invólucro de relações econômicas, sociais e políticas que perpetuam o trabalho infâncio-juvenil como resultado próprio do sistema capitalista." |
| Justificativa atrelada a trajetória pessoal |
| "Sob essa perspectiva, este estudo está ancorado no materialismo histórico e dialético, que se apresenta como um referencial revolucionário e transformador da ordem existente, o qual norteará a luta pela erradicação do trabalho infantil e, conseqüentemente, a formação integral dos indivíduos. O enfoque marxista possibilita desvelar o real e construir as bases para a transformação desta realidade social. A perspectiva revolucionária é central nessa concepção, a qual implica em um posicionamento de luta por um novo projeto de sociedade, em que os sujeitos possam desenvolver-se em sua plenitude, e que a educação possa ser, de fato, emancipadora." |
| Não |
| a) Como o problema do trabalho infantil foi se constituindo historicamente? b) Quais são suas causas e seus efeitos sobre o processo de escolarização? c) Quais são as políticas públicas, sociais e educacionais, que estão em curso no país, e têm foco no enfrentamento do trabalho infantil? d) Como elas são implementadas? e) Essas políticas tem mostrado algum resultado? f) O enfrentamento do trabalho infantil com vistas à sua erradicação é possível via educação? |
| Sim |
| Totalidade; Trabalho; Capitalismo; Contradição; Estado; Neoliberalismo; Práxis. |

| | |
|---|---|
| 93 | 92 |
| 2019 | 2018 |
| Tese | Tese |
| 88 | 87 |
| 7 | 7 |
| Políticas de formação e carreira docente | Ações afirmativas |
| A formação de professores na modalidade a | Educação nas penitenciárias do Paraná |
| Analisar as mudanças que a política de formação de professores na modalidade EaD provocou no hábitus do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD/UEPG. | Analisar, historicamente, no período de 1982 a 2017, a implantação das instituições escolares nas penitenciárias do Estado do Paraná e suas características estruturais e pedagógicas diante dos discursos de reinserção social pela educação. |
| Política Pública Educacional. Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. Hábitus. Egresso. Licenciatura em | Educação. Prisão. Emancipação. |
| Local (Ponta Grossa - PR) | Estadual (Paraná) |
| Teoria social de Pierre Bourdieu | Materialismo Histórico e Dialético |
| Não explícita | Crítico |
| Qualitativa | Não indica |
| Não indica | Não indica |
| Estudo de caso | Bibliográfica e documental (indica indiretamente) |
| Análise documental, entrevista e aplicação de questionário | Análise documental e análise de dados estatísticos |
| Alunos | * |
| Universidade Estadual de Ponta Grossa | * |
| ARROYO; BARROS; FURTER; FREIRE; GADOTTI; LIMA; PAIVA; PINTO; REQUEJO OSORIO; RIBEIRO; ROMÃO; OLIVEIRA; SCORTEGAGNA | MARX; LUKÁCS; MÉSZÁROS; KOSIK; MELOSSI E PAVARINI; RUSCHE E KORCHHMEIMER |
| "A escolha por esse objeto de estudo ocorreu devido as vivências da pesquisadora com a Educação a distância e as necessidades conferidas pela realidade educacional brasileira.". "Outro motivo foi a necessidade de um olhar atento para o objeto em questão em virtude da realidade educacional vivenciada no Brasil, a qual a partir dos anos de 1990, por meio das exigências aos ajustes à nova ordem neoliberal, fizeram com que o país implementasse na sua administração os princípios da competitividade, da eficiência e da eficácia em termos produtivos para buscar o desenvolvimento econômico." | "É importante destacar que o interesse da pesquisa despontou de aspectos considerados cruciais para a escolha. Inicialmente, pelo conhecimento empírico devido a duas ações profissionais distintas, porém muito importantes. A primeira refere-se ao trabalho desenvolvido, em 2001, como monitora num projeto do Governo Federal intitulado de Serviço Civil Voluntário, que previa o trabalho educacional com jovens de 18 anos, em situação de risco, com baixa escolaridade.". "A segunda ação profissional foi executada em diversas fases: a primeira, em 2002, com a experiência como técnica pedagógica da Penitenciária Industrial de Guarapuava (PIG) que, na época, tinha seus serviços de atendimento técnico e segurança terceirizados. "O último aspecto considerado de relevância para o compromisso e preocupação com a temática se deu pelos questionamentos e lacunas históricas sobre a educação nos espaços prisionais paranaenses que surgiram durante o percurso de estudos na construção da dissertação intitulada " A relação da educação e do trabalho na Penitenciária Industrial de Guarapuava: mudanças e permanências históricas" defendida na Universidade Estadual do Centro Oeste em 2015. " |
| Justificativa científica e trajetória profissional | Justificativa científica e trajetória profissional |
| Não indica | "Nesse sentido, a opção teórico-metodológica foi o materialismo histórico- dialético, observando que a dinâmica do método envolve a construção ativa do conhecimento entre sujeito e objeto, pois nesse processo ambos passam por transformações, as quais seguem por indicadores que apontam a proximidade do método com os procedimentos [...]". |
| Não | Não |
| "Quais mudanças a política de formação de professores na modalidade EaD provocou no hábitus dos egressos do Curso de Pedagogia EaD da UEPG?" | Não indica |
| Sim | Não |
| Hábitus; Estado como metacampo; noção de campo; trajetória do agente; Neoliberalismo. | Totalidade; Classe social; Negação; Práxis; Universalidade; Emancipação humana, Dialética, Ideologia; Alienação; Estado burguês. |

APÊNDICE B - RELAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUARAM E AINDA ATUAM NA LINHA ENTRE OS ANOS DE 1996 A 2019

| Professores | Instituição onde cursou Mestrado e Doutorado | Temas/objetos de pesquisa |
|---|---|--|
| Divanir Eulália Naresi Munhoz | Mestrado: Universidade Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC –RJ) Doutorado: Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP) | Assistência social; práticas do serviço social. |
| Onilza Borges Martins | Mestrado: Universidade de São Paulo (USP) Doutorado: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | Tecnologias digitais; Formação de professores; Educação a distância |
| Maria Elizabeth Blanck Miguel | Mestrado: Universidade Estadual do Paraná (UFPR) Doutorado: Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP) | História da Educação; Intelectuais da Educação; Formação de professores; |
| Ivo José Both | Mestrado: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Doutorado: Universidade do Minho - Portugal | Avaliação Educacional; Educação à distância; Tecnologias digitais na avaliação educacional e na formação de professores |
| Mariná Holzmann Ribas | Mestrado: Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP) Doutorado: Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP) | Formação de professores; práticas pedagógicas; formação continuada e avaliação. |
| Rosilda Baron Martins | Mestrado: Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP) Doutorado: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | Escola Cidadã; Democratização; formação docente; política educacional e projeto pedagógico. |
| Rita de Cássia da Silva Oliveira | Especialização em Educação: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Doutorado: Universidade Santiago de Compostela | Educação permanente, educação de jovens e adultos, terceira idade, gerontologia, políticas públicas, universidade aberta, educação inclusiva, sociologia, fundamentos da educação e metodologia da pesquisa. |
| Leide Mara Schmidt | Mestrado: Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP) Doutorado: Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP) | Didática e Política Educacional |
| Esméria de Lourdes Saveli | Mestrado: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | Educação Básica; Gestão escolar; práticas escolares |

| | | |
|--|---|--|
| | Doutorado: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | |
| Antônio Marques do Vale | Mestrado: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) Doutorado: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) | História e Política Educacionais, Intelectuais e seus Contextos, Filosofia e História da Educação no Paraná, Planejamento da Educação e Ideologias, Cultura e Culturas, Formação de Professores. |
| Maria José Dozza Subtil | Mestrado: Universidade Estadual de Ponta Grossa Doutorado: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | Política educacional, Formação de professores, Marxismo e método dialético, Arte, Mídia, Tecnologias e EAD. |
| Gilmar de Carvalho Cruz | Mestrado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Doutorado: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | Educação Inclusiva; Educação Física escolar; formação profissional docente. |
| Jefferson Mainardes | Mestrado: Universidade Estadual de Campinas Doutorado: Institute of Education/University of London, IOE/UL, Inglaterra. | Políticas educacionais enfocando, principalmente, epistemologias da política educacional, políticas para o Ensino Fundamental e Ética em Pesquisa. |
| Mary Ângela Teixeira Brandalise | Mestrado: Universidade Estadual de Ponta Grossa Doutorado: Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP) | Política Educacional e Avaliação institucional. |
| Simone de Fátima Flach | Mestrado: Universidade Federal do Paraná (UFPR) Doutorado: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) | Políticas de Formação e carreira docente; Planejamento Educacional; valorização e formação docente. |
| Gisele Masson | Mestrado: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Doutorado: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | Políticas educacionais, políticas de formação e valorização de professores, sindicalismo docente e fundamentos da educação. |
| Vera Lúcia Martiniak | Mestrado: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Doutorado: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | História da educação, história das instituições escolares, formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. |

APÊNDICE C – PERSPECTIVAS E MARCOS TEÓRICOS

| Perspectivas teóricas enunciadas nas pesquisas | Marcos teóricos | Principais autores |
|--|--|---|
| Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball) | Política de fato; Política proposta; Política em uso; Contexto de influência; Contexto de produção do texto; Contexto dos resultados ou efeitos; Contexto da estratégia política. | BOURDIEU; BOWE; BALL; FRIGOTTO; DUARTE; LIBÂNEO; PARO |
| Abordagem reflexiva (Milton Santos) | Neoliberalismo; Eficiência e eficácia; Estado. | MARX; AZEVEDO.J.M. L; FRIGOTTO; GENTILI; LIBÂNEO |
| Abordagem sócio-histórica | Contradição; Democratização de bens culturais; Estado. | FREIRE.P; PEROTTI; CHARTIER; SUASSUNA |
| Ciclo de Políticas e Teoria social de Pierre Bourdieu - perspectiva epistemológica pluralista | Campo; Habitus; Poder simbólico; Política em uso; Contexto de influência; Contexto de produção do texto; Contexto dos resultados ou efeitos; Contexto da estratégia política. | BOURDIEU; BALL; MAGUIRE; BRAUN; BOWE; GOLD |
| Ciclo de Políticas (Bowe; Ball) e Theory of policy enactment - teoria da política em ação (Ball; Maguire, Braun) | Estado; Política de fato; Política proposta; Política em uso; Contexto de influência; Contexto de produção do texto; Contexto dos resultados ou efeitos; Contexto da estratégia política. | BOWE; BALL; MAGUIRE; BRAUN; FREITAS; MENDES; CAMINI; BELLONI; GIMENO SACRISTÁN; YOUNG |
| Dialética materialista | Terceiro setor; Globalização; Classe Trabalhadora; Estado mínimo. Emancipação Política; Alienação; Educação Permanente; Totalidade; Contradição; Emancipação; Neoliberalismo; Capitalismo. | MARX, ENGELS; FREIRE.P; GENTILI; CRADOSO.F.H; FRIGOTTO; KUENZER; MARX; FURTER; GADOTTI; KONDER; MÉSZÁROS; OLIVEIRA; TONET; BIANCHETTI; BOBBIO; BONETI; BOURDIEU; CARNOY; CHEPTULIN; COSTA. L; CUNHA. J.; ENGELS; FREY.K; LOWY |
| Dialética materialista histórica | Contradição; Totalidade; Luta de classes; Práxis; Sociedade capitalista. | MARX; ENGELS; BOBBIO; FRIGOTTO; GATTI; LOMBARDI; MÉSZÁROS |
| Dialético- crítica (discurso do sujeito coletivo) | Autonomia da escola | HORKHEIMER; AFONSO; SCRIVEN; CASALI; RODRIGUES |
| Gramsciana | Perspectiva gramsciana de Estado ampliado. | GRAMSCI; ARROYO; FRIGOTTO; BOBBIO; CALAZANS; LEITE; CALDART; MUNARIM; SOUZA; MONTAÑO E DURIGUETTO |
| Marxista | Marginalidade; exclusão; ressocialização; sociedade capitalista; Educação humanizadora. Estado em sentido amplo; Hegemonia; Contradição; Capitalismo; Totalidade; Luta de classes. | ADORNO.S; AGUIAR DE BARROS.F; APPLE.M.W; BOFF.L; BRINDEIRO.G; CAMARGO.M.S; CUNHA.L.A; CURY.C.J; DEMP.P; DURKHEIM.E; EVANGELISTA.M.D.R; FÁVERO.O; FRIGOTTO.G; FOUCAULT.M; GADOTTI.M; GRAMSCI.A; KOSIK.K; KROWARICK.L; MAMMARELLA.R; MARQUES.J.B.A; MELLO.G.N; MARX; GRAMSCI; KUENZER; CUNHA; SEVERINO; SGUISSARDI; SANTOS (J.S.P); SANTOS (J.E); SANTOS (V.L); POULANTZAS; PERONI; PARO; NOSELLA |

| Perspectivas teóricas enunciadas nas pesquisas | Marcos teóricos | Principais autores |
|--|--|--|
| Materialismo Histórico e Dialético | <p>Neoliberalismo; Sociologia do currículo; Crise universitária; Estado mínimo. Totalidade da especificidade; historicidade; contradição e mediação. Capitalismo; Neoliberalismo; Estado; Socialismo; Crises do capital; Crise de paradigmas; Reestruturação produtiva e do Estado; Hegemonia capitalista; Organismos Internacionais. Contradição; Mediação; Totalidade; Práxis; Estado; Acumulação capitalista; reestruturação produtiva; Teoria do Capital Humano; Prática Reflexiva; Mercantilização da educação. Estado; Hegemonia; Ideologia neoliberal; Totalidade; Contradição; Tendência populista; Tendência antipopulista; Capitalismo. Totalidade; Contradição; Mediação; Estado; Mercado do conhecimento; discurso ideológico do desenvolvimento; Privatização. Ideologia; Concepção liberal conservadora; Contra- hegemonia; Processo de humanização; Totalidade; Contradição; Sociedade Política; Estado ampliado. Contradição; Totalidade; Estado; Neoliberalismo; Práxis; Hegemonia; Sociedade política. Classe burguesa; classe trabalhadora; trabalho; Estado ampliado; bloco histórico; revolução passiva. Totalidade, práxis, contradição e mediação. Capital; Trabalho; Estado; Contradição; Totalidade. Estado; Poder hegemônico; Capitalismo; Neoliberalismo. Totalidade; contradição; sociedade capitalista; transformação; ideologia de classe. Contradição; totalidade; luta. Ideologia; emancipação (humana e política); luta; sistema capitalista; classe trabalhadora; capital. Hegemonia; Estado; Reestruturação produtiva; Agenda pós-moderna; Contradição; Particular e Universal; Totalidade; Mediação; Práxis. Totalidade; Contradição; Inclusão Digital; Inclusão Social; Democratização do acesso. Universalização da formação profissional; organização social burguesa; Estado; mercantilização da força de trabalho humana; Totalidade; Contradição; Práxis. Estado; Antagonismo de classe; Contradição; Políticas Públicas regulatórias. Contradição; Capitalismo; exploração; classes sociais. Estado; Contradição; Totalidade; Mediação Sociedade Capitalista; Mercado de trabalho; Qualidade da Educação. Totalidade; contradição; luta de classes; causalidade; trabalho; objetivação; o singular, o</p> | <p>CUNHA.L.A.; LIBÂNEO.J.C; MARX; SAVIANI; KUENZER.K; BARRETO.E.S.S; BENAVENTE.A; CURY.C.R.J; CARNOY.M; COUTINHO.C.N; CUNHA.M.J; DOWBOR.L; EVANGELISTA.O; FREITAG.B; FREITAS.I.C; FRIGOTTO.G; GIROUX.H; GONH.M.G; GRAMSCIA; GRUPPI.L; KRAMER.S; LIBÂNEO.J.C; MAINARDES.J; MARTINS.L; MARX E ENGELS; POULANTZAS.N; VIEIRA.S.L; ARROYO.M.G; BORÓN.A; GENTILI.P; DIETERICH.H; FERRARO.A.R; FRIGOTTO.G; GENTILI.P; GRAMSCIA; GUIMARÃES. S.P; KUENZER.A.Z; KURZ.R; MARX; ENGELS; OLIVEIRA.F; PETERS.A; SANTOS.M; SAVIANI.D; SHIROMA.O.E; TOMMASI.L; AFONSO.A.J; ANDERSON.P; ANTUNES.R; APPLE.M.W; BERNARDO.J; CATANI.A.M; OLIVEIRA.J.F; DOURADO.L.F; CHEPTULIN.A; FONSECA.M. ENGUITA.M.F; FREITAS.H.C.L; FRIGOTTO.G; GENTILI.P; GIROUX.H.A; GRAMSCIA; HARVEY.D; KONDER.L; KOZIK.K; KUENZER.A.Z; LIBÂNEO.J.C; MARTINS.A.M.A; MARX; SILVA JUNIOR.J; SAVIANI.D; MARX; ENGELS; GRAMSCI; BELLONI; BIANCHETTI; CARNOY; DOURADO; FRIGOTTO.G; GENTILI.P; SOBRINHO.J.D; MARX; ENGELS; GRAMSCI; BIANCHETTI; BOAVENTURA; CARNOY; CURY.C.R; FERNANDES.F; GRUPPI; MÉSZÁROS; SAVIENI; SHIROMA; PRONKO; MARX; ENGELS; GRAMSCIA; LOWY; FRIGOTTO.G, CIAVATTA E RAMOS; MARX; GRAMSCIA; CURY; KOSIK; LUKÁCS; GRAMSCIA; MARX; SAVIANI; NOSELLA; SOARES; MARX; ENGELS; KUENZER; LIBANEO; MÉSZÁROS; SAVIANI; TONET; SAVIANI; CRUZ; DURLI; MARX; ENGELS; MÉSZÁROS; LUKÁCS; TONET; KUENZER; HARVEY; MARX; ENGELS; GRAMSCIA; POULANTZAS;FRIGOTTO.G; CIAVATTA; DOURADO; GATTI; KUENZER; PERONI; SAVIANI; SHIROMA; EVANGELISTA; MARX; ENGELS; GRAMSCI; BENEVIDES; CAMINI; CRUZ; DOURADO; FRIGOTTO; GENTILI.P; GRUPPI; KUENZER; LESSA; LUKÁCS; PERONI; SAVIANI; MARX; ENGELS; MÉSZÁROS; PERONI; SAVIANI; SCHEIBE; MACHADO; GURGEL; SAVIANI;</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>particular e o universal. Transformação social; classes; sociedade capitalista; contradição; emancipação. Totalidade; Trabalho; Capitalismo; Contradição; Estado; Neoliberalismo; Práxis. Totalidade; Classe social; Negação; Práxis; Universalidade; Emancipação humana, Dialética, Ideologia; Alienação; Estado burguês.</p> | <p>MACHADO; VIEIRA. N; VIEIRA. D; ARRUDA; MEGUERDITCHAN; FERREIRA; TONET; FRIGOTTO.G; LUKÁCS; POERMER; GRAMSCI; MANDEL; MARX; TONET; SANFELICE; MONTAÑO; MÉSZÁROS; LESSA; GRUPPI; FRIGOTTO; CARNOY; MARX; LUKÁCS; MÉSZÁROS; SAVIANI; RODRIGUES E BRANDALISE; DEMO; MOLL; GALLO; CAVALIERE; TONET; LUKÁCS; COELHO; VASCONCELOS; MASCARO; MESZÁROS; MASSON; PERONI; MARX; MÉSZÁROS; HARVEY; HOFLING; CHASIN; BONETTI; AZEVEDO; KOSIK; LESSA; MARX; BRZEZINSKI; CARNOY; ENGELS; FREIRE.P; FRIGOTTO.G; GATTI; HOFLING; PERONI; SAVIANI; SOUZA.C; VIEIRA; MARX; ENGELS; GRAMSCI; KUHLMANN; KRAMER; NUNES, CORSINO, DIDONET; MÉSZÁROS; DOURADO; CURY; MARX; ENGELS; GRAMSCI.A; CARNOY; BRESSER-PEREIRA; CIAVATTA; CHATELET; COUTINHO; CRUZ; CURY.J; FERNANDES.F; FRIGOTTO; GENTILI; KOSIK; LOMBARDI; HEGEL; LUKÁCS; MARX; SAVIANI; MAINARDES; TELLO; FROGOTTO.G; KUENZER; MASSON; ENGELS; MARX; SAVIANI; DUARTE; KOCH E ELIAS; SOLÉ; MENEGASSI; MARX; ENGELS; GRAMSCI.A; MÉSZÁROS; SARTORI; GARCIA; SOU. M.N; TONET; MARX; LUKÁCS; MÉSZÁROS; KOSIK; MELOSSI E PAVARINI; RUSCHE E KORCHHMEIMER</p> |
| Método dialético | Práxis transformadora; Professor Reflexivo; Contradição; Totalidade. | AMARAL.M.J.M.A; APLE.M; B.J; ASSMANN.H; CAMPOS.S.D; PESSO.V.I.F; CARDOSO.H; CARVALHO.R.E; CARDOSO.J.J; CHAUÍ.M; CHEPTULIN.A; CURY.C.R.J; ENGUITA.M.F; FERREIRA.N.S.C; GADOTTI.M; GATTI.B.A; GENTILI.P; KOSIK.K; KUENZER.A; DEMO.P |
| Método crítico-dialético (teoria da avaliação, a teoria do programa e a teoria das ciências sociais) | Estado avaliador; Paradigma crítico- dialético de avaliação; eficiência | AFONSO; CASALI; EARL; GUBA E LINCOLN; VIANNA; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK; RODRIGUES; COUSINS; DRAIBE; FERNANDES; BELLONI |
| Modelo de Ciclos de Políticas (Howlett; Ramesh; Perl) | Estado; Neoliberalismo; Policy Analysis; Policy Makers; Policy Arena; Políticas distributivas; Políticas redistributivas; Políticas regulatórias; Políticas constitutivas; Capitalismo de barbárie; Estado regulador | MARX; GRAMSCI; HOWLETT; RAMESH; PEARL; DE GIORGI; LOIC WACQUANT; SOUZA; SCHMIDT |

| Perspectivas teóricas enunciadas nas pesquisas | Marcos teóricos | Principais autores |
|--|--|---|
| Pedagogia Freireana | Educação não formal; educação bancária e educação problematizadora; Estado. | FREIRE.P; AFONSO; GOHN. M. G; LIBÂNEO.J.C |
| Perspectiva crítica da escola, Perspectiva histórico-crítica | Descentralização; Democratização; Autonomia, Neoliberalismo; Gestão democrática; Projeto neoliberal | ALVES.C.A.R; AZEVEDO.F; BORDIGNON.G; CANDEIAS.A; CASASSUS.J; CASTRO NEVES.C.M; CUNHA.L.A; DE TOMMASI.L; CURY.C.R.J; EVANGELISTA.O; FONSECA.D.M; FRIGOTTO.G; FUSARI.J.C; GADOTTI.M; GANDIN.D; GENTILI.P; GONÇALVES.M.D.S; GRAMSCI.A; HEEMANN.E.B; HORA.D.L; KRAMER.S; LAVIN.S; MAINARDES.J; SILVA.J.M; SOARES.M.C.C |
| Perspectiva marxista | Hegemonia; Sociedade Capitalista; Classe proletária; Contradição; Estado. | ALARCÃO.I; ALMEIDA.N.L. T; BELLONI.I; CASEIRO.L.C; COSTA.L.C; COUTINHOC.N; DEMO.P; FALEIROS. V.P; FREITAG.B; FRIGOTTO.G; GENTILI.P; GOHN.M.G; GRAMSCI.A; KUENZER.A.Z; OLIVEIRA.C.A.S |
| Pressupostos epistemológicos de avaliação educacional e avaliação de políticas e programas (Afonso; Belloni; Tardif) | Perspectiva sociológica da avaliação educacional; Avaliação normativa; Avaliação criterial. | AFONSO; BRANDALISE; CAPELLETTI; GUBA; LINCOLN; DRAIBE; BELLONI; FERREIRA E TENÓRIO; FERNANDES |
| Referencial fenomenológico (Kuhn) | Conhecimento integrado; Desenvolvimento global do indivíduo; Paradigma emergente; Tecnologia. | COELHO.T; DEMO.P; ESTEVE.J.M; GATTI.B. A; KUNH.T.S; LIBÂNEO.J.C; MACHADO DE SOUZA.E.C.B; MAROTO.M.L.M; MARTINS.O.B; MENEZES.M.B; NETO.J.M; SANTOS.B.S; WOLF.M |
| Representações sociais | Contradição; Exploração; Estado. | MARX; ENGELS; GRAMSCI.A; BERNARDES.C.C. S; BOURDIEU E PASSERON |
| Teoria de grupos interativos | Mundo globalizado; concepção operativa; aperfeiçoamento institucional. | BOOG. G. G; BOTH. I. J; CONTERRAS.J; DEMO.P; FRANCO.S; GATTI.B; SILVA JÚNIOR. J. R |
| Teorização combinada (pesquisas que não explicitaram a perspectiva teóricas e citaram apenas os autores utilizados) | Cidadania; Direito; Dominação ideológica; Conscientização; Participação. Interesses de classe; Aparelho do Estado. Estruturas de poder institucionais; Política neoliberal. Atualização permanente; Práxis; Sociedade da informação. Qualidade. Autonomia e democratização universitária. Estado neoliberal; Globalização; Ideologia neoliberal. Globalização; Inovação Tecnológica; Flexibilidade. Neoliberalismo; Estado Mínimo; Democracia. Exclusão; Segregação; Filosofia da inclusão social; Individualização; Normalização; Integração. Retroalimentação do ensino; Ideologia de classe; Classe | AMMANN.S.B; ANDERSON.P; BOBBIO.N; BOFF.L; COUTINHO.C.N; CHEPTULIN.A; CURY.C.R.J; DEMO.P; FREIRE.P; GRAMSCI.A; REIS FILHO.C; RIBEIRO.D; SAVIANI.D; SOUZA.P; AZEVEDO.F; BELTRAMI.D.M; BORGES.V.P; CANTARINO FILHO.M.R; COSTA.V..L.M; MANACORDA.M.A; LIBÂNEO.J.C; PELLEGRINI.A.M; ALBERT.H; APPLE.M; BRZEZINSKI.I; FRIGOTTO.G; FURTER.P; GATITI.B; KRAMER.S; NEVES.C.M.C; NUNES.I.B; SANTOS.G.L; SOUZA.E.C.B; MENEZES.M.B; MORAES.M.C; CARVALHO.A.M.P; DEMO.P; |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>dominante; Qualidade da educação; Interdisciplinaridade; Universidade cidadã. Democracia. Autonomia. Estado liberal. Estado Neoliberal. Ideologia. Hegemonia. Mercado. Habitus. Globalização. Emancipação. Qualidade. Participação cidadã e democrática; Mercado; Neoliberalismo. Globalização; Neoliberalismo; Evoluções tecnológicas; Cidadania. Neoliberalismo; Eficiência e eficácia; Controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais; Qualidade; Flexibilidade; Interdisciplinaridade. Estado mínimo; Sociedade democrática; Sociedade civil e mercado. Estado autoritário e centralizador; Ideário neoliberal. Crise social. Parceria entre público e privado; Democratização; Globalização; Networksociety; Gerenciamento efetivo dos recursos; Crise estrutural do capital. Estado. Ideário neoliberal; interesses mercadológicos. Estado; Democracia; Descentralização; Economia globalizada. Democracia; Neoliberalismo; Estado centralizador; Descentralização. Processo de reestruturação da educação; Flexibilidade; Democratização. Neoliberalismo. Hegemonia; ideologias autoritárias; Estado autoritário. Democracia representativa; gestão democrática; democratização das decisões educacionais; Estado e Sociedade Civil. Hegemonia; Capital cultural. Classes sociais; Reflexão na e sobre a ação; Escola reflexiva; Ideologia Neoliberal. Inserção social; Cidadania; Neoliberalismo. Microssistema; Mesossistema; Exossistema; Macrossistema; Totalidade; Contradição; Estado neoliberal. Campo; Relações de poder; Habitus. Equidade social; sociedade de classes; gestão democrática. Ideologia de classes; Totalidade; Contradição; Sociedade Capitalista. Participação Política. Solidariedade social e política. Luta de interesses; conscientização, superação; construção da cidadania; habitus; campo, capital cultural. Estado; Intelectuais; Ideologia Cultura; poder; disciplina e resistência. Estado democrático; Trabalho crítico; humanização; intelectual crítico-reflexivo; neutralidade escolar; burguesia. Trabalho na totalidade histórica; Trabalho como princípio educativo. Estado; Neoliberalismo; Sistema Capitalista; Emancipação Política; Emancipação Humana; Qualidade social da educação. Formação múltipla e Integral; Equidade e igualdade; Democratização da educação;</p> | <p>FRIGOTTO.G; GADOTTI.M; GATTI.B; FRANCO.M.C; FREITAG.B; GADOTTI.M; GENTILI.P; LODKE.M; DEMO.P; DIAS SOBRINHO.M.H.G; BELLONI.I; ANDRADE.N.B; BARBOSA.J.M.F; AZEVEDO.J.M.L; BARRETO.E.S.S; BEISEGEL.C.R; CURY.C.J; DEMO.P; EVANGELISTA.O; FERREIRA.P.R; FREIRE.P; FREITAG.B; GATTI.B.A; GENTILI.P; GOUNH.G; HADDAD.S; MENDES.P; PAIVA.J; APPLE.M; BOTH.I.J; DEMO.P; DIAS SOBRINHO.J; GATTI.B; MARTINS.O.B; NAVAJAS.A.M; SANTOS.B.S; FARIA.J.H; FERREIRA.N.S.C; FOUCAULT; GADOTTI.M; GENTILI.P; GRAMSCI.A; PARO.V.H; SANDER.B; SANTOS.B.S; ABRANCHES.C; ALENCAR.S; BLANCO.R; CANZIANI.M; CARDOSO.M.C; COLLICOTT.J; DEMO.P; FÁVERO.M.L; FERNANDEZ.C.M; FERREIRA.J.R; FIGUEIREDO.R.V; GATTI.B; GOTTI.M; SAVIANI.D; SASSAKI.R.K; SILVA.T.T; TOMASINI.M.E; CARNOY.M; CUNHA.L.A; DEMO.P; DOURADO.L.F; FAGUNDES.J; GOHN.M; KUENZER.A.Z; LAURELL.A.S; LOWY.M; MELO NETO.J.F; NOGUEIRA.M.D.P; PEREZ.M; RISTOFF.D.I; SANTOS.B.S; APPLE.M; BALLONE.G.J; BOFF.L; CERRONI.U; COSTA.M.M.M; COSTA.A.C.G; CUNHA.M.V; FERREIRA.N.S.C; FOUCAULT.M; FREITAG.B; GADOTTI.M; GUIMARÃES.P.W; GUTIERREZ.G.L; CATANI.A.M; OLIVEIRA.F; ALONSO.M; APLE.M.W; ARROYO.M; BARROSO.J; BIANCHETTI.R.G; BOBBIO.N; BOCLIN.R; BRITO.C; BRZEZINSKI.I; CARNOY.M; COSTA.C.R; COSTA.V.L; DEMO.O; ENGUITA.M.F; FARIA.J.H; FERNANDES.R.C; FIDALGO.F.S; FOUCAULT.M; FREIRE.F; FREITAG.B; FREITAS.H.C.L; FRIGOTTO.G; GANDIN.D; GATTI.B; GENTILI.P; GOHN.M.G; LAFOND.M.A.C; LIBÂNEO.J.C; MARTINS.C; SAVIANI.D; SILVA. R.C; SILVA.T.T; SILVA.L.H; SILVA.J.M; SEVERINO.A.J; GADOTTI.M; HELLER.A; GIROUX.H; FENETTI.C.J; CURY.J.C.R; GENTILI.P; LIBÂNEO.J.C; ALAVREZ.S.E; APPLE.M; ARRUDA.M; AZEVEDO.J.M.L;BOBBIO.N; CARDOSO.R; COSTA.S; DEMO.P; CURY.C.R.J; FRIGOTTO.F; GENTILI.P; BASTOS.J.A.S; BOBBIO.N; CARNOY.M; CASEIRO.L.C; COSTA.M; CUNHA.L.A; CURY.C.R.J;</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Consciência de inclusão; Educação de classe; Educação popular; Educação do sistema oficial.</p> | <p>DOURADO.L.F; EVANGELISTA.O; FREITAG.B; FRIGOTTO.G; GADOTTI.M; GALLO. S; GOHN.M.G; KUENZER.A.Z; MAINARDES.J; NOGUEIRA.F; SAVIANI.D; APPLE.M.W; BOFF.L; CERRONI.U; COSTA.A.C.G; FOUCAULT.M; GADOTTI.M; GUITERREZ.G.L; OLIVEIRA.I.B; OLIVEIRA.F; ALONSO.K.M; ALVES.J.R.M; BARRETO.A.L; BELLONI.M.L; CATANI.A.M; CHÂTELET.F; CUNHA.L.A; BALL.S.J; BOBBIO.N; CAMARDELO.A.M; CORAGGIO.L, J; CUNHA.A.S; DEMO.P; TOMMASI; DINIZ.E; FERREIRA.N.S.C; GADOTTI.M; GENTILI.P; GRAMSCI.A; LIBÂNEO.J.C; LUCK.H; NOGUEIRA.M; OLIVEIRA.D.A; PARO.V; PEREIRA.L.C.B; PERONI.V.M.V; SILVA.J.M; SOARES.J.A; TORRES.C.A; AZEVEDO.J.C; BOFF.L; BOTH.I.J; CASASSUS.J; DEMO.P; FREIRE.P; FRIGOTTO.G; GUTIERREZ.G.L; HIDALGO.A.M; KRAWCZYK.N.R; MELLO.G.N; MONLEVADE.J; NEVES.G.H; OLIVEIRA.C; OLIVEIRA.D.A; PAIVA.A.M.S; PARA.V.H; PINTO.J.M.R; RESTON.J; RODRIGUES.C.A.F; SANTOS.J.T.P; SANTOS FILHO.J.C; TEIXEIRA.M.C; TOMMASI.W.M.J; VIEIRA.S.L; VIRIATO.E.O.A; ARROYO.M.G; BARRETO.E.S; DAVIES.N; FREITAG.B; GENTILI.P; LIBÂNEO.J.C; KOSIK.K; MAINARDES.J. MARX; ENGELS; MENESES.J.G; MINTO.C.A; PARO.V; PERRENOUD.P; SILVA.E.B; SHIROMA.E.O; VIEIRA.SL; LIMA.A.B; LOMBARDI.J.C; LOWY.M; MARX; MORAES.R.C; NAGEL.L.H; RODRIGUES.A.T; SALES.D.A.M; SAVIANI.D; SHIROMA.E.O; SILVA.C.C; SILVA.T.T; GENTILI.P; FREIRE.P; FRIGOTTO; GENTILI; GOHN; LIBÂNEO; SANFELICE; LOMBARDI; SAVIANI; GRAMSCI; HELD; APPLE E BEANE; COUTINHO; FOUCAULT; DEMO; FRIGOTTO; FREIRE.P; BRZEZINSKI; DEMO; DI PIERRO; FREITAG; GENTILI; LIBÂNEO; MARX; GRAMSCI; SAVIANI; AZEVEDO.J.M.L; FREIRE; LOMBARDI; MARX; AZEVEDO. J.M.L; CARNOY; GENTILI; GRUPPI; BOURDIEU; FREIRE.P; CHARTIER, SMITH; FOUCAMBERT; SOLÉ E SILVA; MCLAREN; HELLER; PARO; FRIGOTTO, SACRISTÁN; BOURDIEU; BOBBIO; FÁVERO; SAVIANI; CARAVALHO; CARNOY;</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | CURY; SACRISTAN; MARX; FREIRE.P; SAVIANI; FERNANDES.F; DEMO; GALLO; GADOTTI; FREIRE.P; AZEVEDO.J.M.L; CURY.C.R.J; MOREIRA.O.R; BOURDIEU; MÉSZÁROS; CURY; KOSIK; PÊCHEUX; SAVIANI; CHARTIER; GRAMSCI.A; LEFEVRE; OLIVEIRA E GUIMARÃES; BATISTA; CURY; FREITAG; BACHELARD; BOURDIEU; FOUCAULT; FREIRE.P; CERTEAU; GUEERTEZ; MCLAREN; HELLER; KANT; MONSTESQUIEU; FREIRE.P; PONCE; ROUSSEAU; DIGIÁCOMO; BOBBIO; BUCCI; ENGELS; MARX; GRAMSCI.A; CIAVATTA; FRIGOTTO; KUENZER; RAMOS; CURY; BOURDIEU; SAVAIANI; PERRENOUD; MARX; MÉSZÁROS; GRAMSCI; CAMINI; BELLONI; CANÁRIO, YUNG ;ARROYO; BARROS; FURTER; FREIRE; GADOTTI; LIMA; PAIVA; PINTO; REQUEJO OSORIO; RIBEIRO; ROMÃO; OLIVEIRA; SCORTEGAGNA |
| Teoria de Bernstein (recontextualização do discurso) | Estado; Neoliberalismo; Discurso pedagógico (instrucional e regulador); Regras do dispositivo pedagógico (distributivas, recontextualizadoras e avaliativas); Regras de avaliação. | BERSTEIN; MÉSZÁROS; POULANTZAS; APPLE; BELLONI; CAMINI; YOUNG; FREITAS; MITRULIS; BARRETO; SOUSA; MAINARDES; PERRENOUD |
| Teoria de Bernstein e Theory of policy (Ball; Maguire e Braun) | Policy enactment (colocação em ação); Processos de recontextualização; Regras distributivas; Discurso regulativo ou regulador; Campos do dispositivo pedagógico; Classificação e Enquadramento; Pedagogia visível e invisível; Regras hierárquicas; Regras de sequenciamento; Regras Cruciais; Pedagogia Mista; Implementação. | BERSTEIN; BALL; MAGUIRE E BRAUN; MORTATTI; |
| Teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu | Violência simbólica; reprodução de desigualdade; democracia; igualdade e justiça social Habitus; Estado como metacampo; noção de campo; trajetória do agente; Neoliberalismo. | BOURDIEU; GÓMEZ CAMPO; TENTI FANFANI; SUASNÁBAR; PALAMIDESSI; BALL; LINGARD; AZEVEDO E AGUIAR; SANTOS |
| Teorização adicionada -Abordagem sócio-histórica (correntes epistemológicas fenomenológica e dialética); Geografia Humanística | Participação Política. Solidariedade social e política. | GALLO; GADOTTI; FREIRE.P; AZEVEDO.J.M.L; CURY.C.R.J; MOREIRA.O.R |
| Teoria Social de Pierre Bourdieu | Campo; Habitus; Poder simbólico; Capital. | BOURDIEU; BELLONI, DIAS SOBRINHO; ARRETCHE; AFONSO; CURY.C. J; BOURDIEU; GATTI.B; BARRETO; RABELO E MARTINS; SAVIANI; DE PAULA; FERREIRA E OLIVEIRA; MANCEBO; SGUISSARDI; KEEGAN |
| Não explicita | Sociedade contemporânea; Contradição; Qualidade. Mercado de trabalho; Qualidade da educação. | ALVES.M.H.M; BOTOMÉ.P; CASTRO.C.M; CERVI.R.M; CHIAVENATO.I; CORDOVA.R.A; CUNHA.L.A; FAGUNDES.J; FONSECA.D.M; GATTI.B; GOHN.M.G; |

| | | |
|--|--|---|
| | | JACOB.G; MAIA.M.R.F; MARTINS.R.B; NOGUEIRA.F.M.G; OLIVEIRA.F.B; ÁVILA.F.V; BEISIEGEL.C.R; BOTH.I.J; BRIZEZINSKI.I; DI PIERRO.M.C; DEMO.P; GOHN.M.G; LIBÂNEO.J.C; LOBO.T; MELLO.G.N; MENDES.P; PAIVA.V; PARO.V.H; SILVA.C.P; TEBECHERANI.M.M; TOBAR.F; TORRE.R.R.M |
|--|--|---|

| Materialismo Histórico e Dialético e suas vertentes | Marcos teóricos |
|--|---|
| | <p>Terceiro setor; Globalização; Classe Trabalhadora; Estado mínimo. Emancipação Política; Alienação; Educação Permanente; Totalidade; Contradição; Emancipação; Neoliberalismo; Capitalismo. Contradição; Totalidade; Luta de classes; Práxis; Sociedade capitalista. Marginalidade; exclusão; ressocialização; sociedade capitalista; Educação humanizadora. Estado em sentido amplo; Hegemonia; Contradição; Capitalismo; Totalidade; Luta de classes. Neoliberalismo; Sociologia do currículo; Crise universitária; Estado mínimo. Totalidade da especificidade; historicidade; contradição e mediação. Capitalismo; Neoliberalismo; Estado; Socialismo; Crises do capital; Crise de paradigmas; Reestruturação produtiva e do Estado; Hegemonia capitalista; Organismos Internacionais. Contradição; Mediação; Totalidade; Práxis; Estado; Acumulação capitalista; reestruturação produtiva; Teoria do Capital Humano; Prática Reflexiva; Mercantilização da educação. Estado; Hegemonia; Ideologia neoliberal; Totalidade; Contradição; Tendência populista; Tendência antipopulista; Capitalismo. Totalidade; Contradição; Mediação; Estado; Mercado do conhecimento; discurso ideológico do desenvolvimento; Privatização. Ideologia; Concepção liberal conservadora; Contra- hegemonia; Processo de humanização; Totalidade; Contradição; Sociedade Política; Estado ampliado. Contradição; Totalidade; Estado; Neoliberalismo; Práxis; Hegemonia; Sociedade política. Classe burguesa; classe trabalhadora; trabalho; Estado ampliado; bloco histórico; revolução passiva. Totalidade, práxis, contradição e mediação. Capital; Trabalho; Estado; Contradição; Totalidade. Estado; Poder hegemônico; Capitalismo; Neoliberalismo. Totalidade; contradição; sociedade capitalista; transformação; ideologia de classe. Contradição; totalidade; luta. Ideologia; emancipação (humana e política); luta; sistema capitalista; classe trabalhadora; capital. Hegemonia; Estado; Reestruturação produtiva; Agenda pós- moderna; Contradição; Particular e Universal; Totalidade; Mediação; Práxis. Totalidade; Contradição; Inclusão Digital; Inclusão Social; Democratização do acesso. Universalização da formação profissional; organização social burguesa; Estado; mercantilização da força de trabalho humana; Totalidade; Contradição; Práxis. Estado; Antagonismo de classe; Contradição; Políticas Públicas regulatórias. Contradição; Capitalismo; exploração; classes sociais. Estado; Contradição; Totalidade; Mediação Sociedade Capitalista; Mercado de trabalho; Qualidade da Educação. Totalidade; contradição; luta de classes; causalidade; trabalho; objetivação; o singular, o particular e o universal. Transformação social; classes; sociedade capitalista; contradição; emancipação. Totalidade; Trabalho; Capitalismo; Contradição; Estado; Neoliberalismo; Práxis. Totalidade; Classe social; Negação; Práxis; Universalidade; Emancipação humana, Dialética, Ideologia; Alienação; Estado burguês. Práxis transformadora; Professor Reflexivo; Contradição; Totalidade. Estado avaliador; Paradigma crítico- dialético de avaliação; eficiência. Hegemonia; Sociedade Capitalista; Classe proletária; Contradição; Estado.</p> |

Agrupamento das perspectivas teóricas do Materialismo Histórico e Dialético e suas vertentes

| Perspectivas teóricas do Materialismo Histórico e Dialético e suas vertentes | Nº de dissertações | Nº de teses |
|--|--------------------|-------------|
| Dialética materialista | 1 | 1 |
| Dialética materialista histórica | 1 | 0 |
| Marxista | 1 | 1 |
| Materialismo Histórico e Dialético | 22 | 3 |
| Método dialético | 1 | 0 |
| Perspectiva marxista | 1 | 0 |
| | Total: 27 | Total: 4 |
| | Total: 31 | |

Quadro das perspectivas teóricas com maior concentração de pesquisas

| Perspectivas teóricas | Principais marcos teóricos | Principais autores |
|---|---|---|
| Materialismo Histórico e Dialético e vertentes marxistas | Totalidade; Contradição; Práxis; Capitalismo; Neoliberalismo; Hegemonia; Classes sociais | Karl Marx; Engels; István Mészáros; Antônio Gramsci; Gaudêncio Frigotto; Lukács; Ivo Tonet; Demerval Saviani; Luiz Fernandes Dourado |
| Teorização combinada | Neoliberalismo; Globalização; Ideologia Neoliberal; Qualidade; Democracia | José Carlos Libâneo; Gaudêncio Frigotto; Demerval Saviani; Karl Marx; Pablo Gentili; Pedro Demo; Paulo Freire; Moacir Gadotti; Bruna Freitag; Antônio Gramsci; Bourdieu; Martin Carnoy; Naura Syria Carapeto Ferreira |
| Ciclo de Políticas | Contexto de produção do texto; Contexto dos resultados ou efeitos; Contexto da estratégia política. | Braun; Ball; Bowe; Bourdieu; Maguire |

Quadro com principais autores e marcos teóricos de todas as perspectivas teóricas

| Todas as perspectivas teóricas | Principais marcos teóricos | Principais autores |
|--------------------------------|--|--|
| | Neoliberalismo; Contradição; Totalidade; Ideologia; Hegemonia; Capitalismo | Karl Marx; Friedrich Engels; Antônio Gramsci; Demerval Saviani; Pablo Gentili; Paulo Freire; Pedro Demo; Moacir Gadoti; José Claudinei Lombardi; Bernadete Gatti |