



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

LINHARES HOSTINS, REGINA CÉLIA

Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação

Revista Brasileira de Educação, vol. 18, núm. 53, abril-junio, 2013, pp. 415-434

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27527553010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação

REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

Universidade do Vale do Itajaí

O presente artigo insere-se no universo de estudos sobre avaliação da pós-graduação voltando-se, no entanto, para formação do pesquisador em educação, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – no Brasil. Teve como propósito analisar as tendências teórico-metodológicas – conceitos, autores e obras – que norteiam a formação do pesquisador nos programas de pós-graduação *stricto sensu* considerados de excelência e com padrão internacional pela Comissão de Avaliação da Área de Educação (CAED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na avaliação trienal 2007 (período 2004-2006).

Em tempos de “sociedade ou economia do conhecimento”, cuja premissa básica faz prevalecer a empiria, expurga a história e interdita a compreensão crítica da realidade, pareceu apropriado investigar as principais vertentes teóricas, autores e respectivas obras que norteiam a formação dos pesquisadores em educação.

Hoje, particularmente, momento em que, na academia, predomina o ceticismo ontológico e epistemológico,¹ associado aos pressupostos antirrealistas e relativistas do conhecimento, o pesquisador se vê convocado a produzir conhecimentos úteis, disponíveis para o consumo – nacional e internacional – e a “lidar com a descartabilidade, a novidade e as perspectivas de obsolescência instantânea” (Harvey, 2002, p. 258) desse conhecimento.

1 Concepções próprias das correntes filosóficas que emergem como nova hegemonia após o colapso da tradição positivista no final da década de 1960: o neopragmatismo (Rorty), o pós-modernismo (Lyotard), as novas ideias sobre filosofia da ciência (Kuhn e Feyerabend) e pós-estruturalismo (Foucault), para citar as correntes de maior circulação (Harvey, 2002; Medeiros, 2003).

Não há como subtrair o pesquisador e a universidade de tais circunstâncias sociais e políticas que vêm provocando fissuras inconciliáveis no âmbito educacional. A geração de reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990, notadamente no âmbito da pós-graduação, caracterizou-se por mudanças nos modelos de financiamento, exigência de eficiência controlada por meio de sistemas avaliativos e pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo.

A opção por estudar esse nível de ensino deveu-se ao fato de ser a pós-graduação o *locus* privilegiado de formação do pesquisador e da produção do conhecimento no país e, por consequência, de expressão das tendências que permeiam a ciência e as práticas determinadas dos agentes que a produzem. É o espaço institucional por excelência, a partir do qual emana a teoria e a crítica e de onde se definem as coordenadas materiais de sua produção. Deve ser âmbito de ação que permita apreender a dialética existente entre determinação objetiva e agência individual na própria produção da ciência.

A escolha do período em foco – 2004 a 2006 – não foi aleatória. Neste intervalo de tempo consolidou-se o processo de avaliação continuada da pós-graduação, após um período de reformulações e sucessivas adaptações da sistemática iniciada em 1976-1977. Os representantes da área da educação junto à CAPES no período 1999-2004 consideraram que a avaliação continuada e o constante debate com a comunidade acadêmica possibilitaram a consolidação dos requisitos exigidos. “Os Programas da área, em sua maioria, apropriaram-se do paradigma, analisaram-no com mais coerência e, nos limites consentidos, aprenderam a manipulá-lo a seu favor” (Horta; Moraes, 2005, p. 2).

Em face desse contexto, na presente pesquisa, tomou-se como recorte os dados disponibilizados pelos programas no Coleta CAPES, no triênio 2007, de modo a mapear os diferentes eixos de formação do pesquisador na área, e identificar a composição do *corpus* disciplinar que dá sustentação a uma determinada forma de preparar o pesquisador ou o docente de nível superior no país.

Além disso, a investigação permitiu analisar o nível de abrangência, consistência e capacidade de formação crítica desses programas que, em decorrência de uma avaliação que lhes confere legitimidade, acabam se tornando referência para os demais programas de pós-graduação no país. A análise detalhada da composição das disciplinas, ementas, autores e obras a elas associados permitiu uma compreensão mais clara e abrangente do perfil epistemológico dos programas recomendados, característica a qual o processo de avaliação, nos moldes em que se configura, está longe de alcançar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

POPULAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Compuseram o universo do estudo os programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS).

As informações referentes às estruturas curriculares destes programas foram coligidas no *link* Avaliação/Cadernos de Indicadores/Disciplinas, disponíveis no Portal da CAPES (<www.capes.gov.br>), no qual são divulgados os dados gerados no processo de avaliação continuada.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O desdobramento do estudo foi conduzido simultaneamente em três frentes:

1. Seminários no grupo de pesquisa: estudos sobre as principais questões em debate na análise atual de políticas, a política de pós-graduação no Brasil, o papel da avaliação nesse processo e as principais obras que forneceram o suporte teórico-crítico para a análise integrada dos dados.
2. Pesquisa documental: tabulação e análise de conteúdos dos documentos disponíveis no *site* da CAPES – Avaliação/Cadernos de Indicadores. Foram coligidos dois tipos de cadernos preenchidos pelos programas: Caderno das Disciplinas e Caderno de Proposta do Programa em cada um dos anos analisados. Os procedimentos de aproximação e análise da empiria foram assim sistematizados:
 - a) Análise e discussão das propostas dos programas das universidades: UFMG, UERJ, UNISINOS, PUC-Rio e UFRGS, no triênio;
 - b) Tabulação dos dados em planilha eletrônica Excel destacando os programas, as disciplinas, ementas e bibliografias (autores e obras);
 - c) Análise da planilha no sentido de “rastrear a conexão íntima” dos dados: definição das palavras-chave das ementas e as categorias de menor e maior complexidade por meio da análise de conteúdo, assim como identificação dos autores e obras mais indicados nas referências das disciplinas;
 - d) Sistematização e aprofundamento das análises, estabelecendo correlações com o referencial teórico estudado;
 - e) Análise de correlação entre os programas alternando leituras verticais e horizontais das categorias das ementas, eixos teóricos, autores/obras, cargas horárias e períodos por meio de tabela dinâmica.
3. Pesquisa bibliográfica: de caráter permanente e necessário à construção do arcabouço teórico que subsidiou análises e conclusões do estudo. Entre os autores estudados, situam-se:
 - a) Lucídio Bianchetti e Valdemar Sguissardi (2009), Acácia Kuenzer e Maria Célia Moraes (2005), Maria Célia Moraes (2002, 2003, 2009), Menga Lüdke (2005) e Bernardete Gatti *et al.* (1999) para compreensão das políticas de avaliação e do contexto da pós-graduação no Brasil;
 - b) Aijaz Ahmad (1996, 2002), Meera Nanda (1997), Osvaldo Pessoa Jr. (1993), Mário Duayer *et al.* (2001) e Georg Luckács (1984a, 1984b) para

aprofundamento teórico e filosófico das questões que envolvem a ciência e as bases ontológicas e epistemológicas da produção do conhecimento.

ANCORADOUROS CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO NOS PROGRAMAS DE EXCELÊNCIA (CAPES 2004-2006)

O exercício de análise buscou identificar as tendências teórico-metodológicas que orientaram a formação do pesquisador em educação no período e a maneira pela qual os programas selecionados organizaram sua estrutura curricular, diante dessas tendências.

A partir da análise das 937 disciplinas ofertadas no período (84 da PUC-Rio; 149 da UERJ; 26 da UFMG; 456 da UFRGS; e 222 da UNISINOS) foi possível trabalhar na construção das categorias de análise, evidenciando as relações, proximidades, vínculos e distanciamentos entre as disciplinas, as ementas e as palavras-chave. Destacaram-se os eixos teóricos, os conceitos privilegiados nesses eixos e as escolhas que se desenharam a cada momento das avaliações continuadas.

No universo das disciplinas ofertadas pelos programas em estudo constatei que os conteúdos privilegiados na formação do pesquisador em educação, no período 2004-2006, aglutinaram-se basicamente em seis grandes eixos teóricos assim denominados: 1) Educação, Ensino e Formação; 2) Filosofia e Ciências; 3) História e Sociedade; 4) Pesquisa; 5) Políticas Educacionais; 6) Sujeito, Linguagem, Cultura.

O eixo 1 – Educação, Ensino e Formação – agrupa as disciplinas (152) cujos conceitos vinculam-se aos diferentes níveis, modalidades e áreas de ensino. Mereceu destaque os estudos sobre currículo, teorias, teóricos e conteúdos curriculares, pensadores recorrentes no campo educacional, didática, pedagogia e tecnologias digitais, identidade docente, profissionalização e formação de professores.

O eixo 2 – Filosofia e Ciências – (109 disciplinas) refere-se ao estudo das questões filosóficas e de caráter epistemológico e/ou ontológico no âmbito das ciências e da natureza do conhecimento: correntes filosóficas, matrizes epistêmicas e manifestações científico-filosóficas que marcaram o pensamento e os pensadores da Antiguidade clássica, modernidade e pós-modernidade.

No eixo 3 – História e Sociedade – encontram-se as disciplinas (101) com abordagem das bases teórico-metodológicas da sociologia e da história, direcionadas ao estudo dos fenômenos sociais, em suas múltiplas redes e relações sociais e históricas.

O eixo 4 – Pesquisa – (299 disciplinas) mantém estreita relação com o eixo Filosofia e Ciências, pois também se ocupa dos conceitos relacionados ao campo do conhecimento e da produção da ciência e da filosofia. Nesse eixo aglutinaram-se tanto as disciplinas de caráter instrumental, que destacam os métodos e as técnicas de investigação, como aquelas direcionadas à produção do conhecimento no âmbito dos programas, nas mais diversas áreas da pesquisa educacional.

Os estudos sobre Políticas Educacionais – eixo 5 – agrupam o conjunto de disciplinas (126) que estudam as políticas públicas nos níveis analíticos, nas

abordagens macro e microsituacionais, qualitativas e quantitativas. Esses estudos privilegiaram três frentes de discussão, a saber: pesquisa em políticas públicas; contextos políticos e econômicos; e modalidades de políticas em educação.

O último eixo (eixo 6) destinou-se aos estudos sobre o Sujeito, a Linguagem e a Cultura (150 disciplinas). Nesse âmbito, os estudos psicológicos, psicanalíticos, linguísticos e culturais mereceram destaque, dirigindo-se para as identidades geracionais, as subjetividades e processos de subjetivação, as discursividades e diversidades culturais, de gênero, de raça e outros, aos artefatos culturais e às dimensões antropológicas e intersubjetivas da raça humana.

Os eixos teóricos evidenciados na análise expressam, de certo modo, a abrangência do estudo do fenômeno educacional. Mereceram observação mais detida, no entanto, de modo a elucidar as vertentes, as tendências, as concepções de mundo mediante as quais se realizaram a leitura e a explicação do fenômeno educacional nessas perspectivas.

No presente artigo, ante os limites normativos que delimitam o texto, optei por submeter à discussão apenas dois eixos de estudos, intimamente relacionados e centrais no processo de formação do pesquisador em educação, a saber: Pesquisa e Filosofia e Ciências. O primeiro por evidenciar o conhecimento produzido na área da educação, e o segundo por definir os esquemas conceituais, as categorias filosóficas e as concepções de mundo que nortearam o estudo da ciência e da filosofia em suas articulações com a educação. Neste caso, privilegiei a análise das abordagens epistemológicas, em articulação com os níveis metodológicos e técnico-instrumentais, e estes, por sua vez, com os pressupostos ontológicos definidores da visão de realidade e verdade implícitas na compreensão de ciência.

FILOSOFIA E CIÊNCIAS: PRINCIPAIS CONCEITOS E AUTORES ESTUDADOS NOS PROGRAMAS DE EXCELÊNCIA (CAPES 2004-2006)

Tendo à frente os propósitos do estudo, no eixo Filosofia e Ciências, analisei as disciplinas e bibliografias que, de modo mais direto, se dedicaram ao estudo dos fundamentos teóricos e metodológicos próprios da natureza e das práticas sociais da ciência, e à reflexão crítica e sustentada dessas práticas sociais à luz da filosofia. Ou seja, agrupei nesse eixo aquelas disciplinas cujo conteúdo explícito no ementário dedicaram-se ao estudo de conceitos científicos e filosóficos considerados determinantes para a formação do pesquisador, e à compreensão da relação do sujeito cognoscente com o mundo real e o conhecimento decorrente.

A análise detida dos conceitos que configuraram as ementas e a vinculação desses aos principais autores ou teóricos com os quais dialogaram permitiram-me levantar alguns princípios e tendências que operaram na configuração do eixo de Filosofia e Ciências. Este, em interação com o eixo de Pesquisa, definiu os ancoradouros teóricos e metodológicos norteadores da formação do pesquisador em educação, nos programas de nível internacional avaliados.

Nessa perspectiva, realizei um exercício metodológico, apoiada nas proposições de Ahmad (2002), de concentrar a atenção nas posições ontológicas e epistemológicas

seminais que geraram tantas outras. O exercício pareceu-me válido, pois consistiu em identificar no leque de autores e conceitos estudados “uma posição potente [...] e reconhecida como definidora” (*idem*, p. 17), e nesta margem destaquei os escritores que habitam o campo marcado por tal posição.

Procurei interrogar ou discutir, não as variações de autores que compuseram todo o quadro de referência dos estudos filosóficos nos programas em análise, mas encontrar possíveis modalidades de definição primária que aproximassem ou distanciassem esses autores e suas concepções.

O exercício de análise das “posições potentes” que definem os estudos no campo científico e filosófico dos programas possibilitou o reconhecimento das matrizes que transitam entre o campo da filosofia da ciência e teoria do conhecimento, o campo da nova filosofia da ciência e o da sociologia da ciência, a partir dos referenciais apresentados por Pessoa Jr. (1993).

A filosofia da ciência e teoria do conhecimento formaram-se com base na visão de que as teorias científicas adquirem legitimidade quando fundadas em sistemas lógicos. Nessa posição habitam:

- os propulsores da ciência moderna, com Newton, Descartes, Hume, Kant e Hegel, e do positivismo, no qual se incluem pensadores como Comte, Laplace, Durkheim, Locke;
- o neopositivismo defendido por autores como: Carnap, Mach Avenarius e outros pensadores vinculados ao Círculo de Viena. Essa corrente, no final da década de 1920, “desenvolveu vários aspectos dessa visão da ciência, que unia os métodos da lógica com a postura empirista (o conhecimento se funda na observação, e não como querem os racionalistas clássicos, a partir do intelecto) e positivista (ênfatizando a demarcação entre ciência e metafísica)” (*idem*, p. 1).

Nesse campo, entre os autores e correntes estudados nos programas em análise evidenciou-se, ainda que em menor intensidade, o estudo dos propulsores da ciência moderna e do positivismo.

No campo da nova filosofia da ciência, constituída a partir da crítica ao ideal da lógica, situam-se, na concepção de Pessoa Jr. (*idem*):

- os representantes das teorias globalistas da ciência, ou ainda da filosofia da ciência contemporânea, a saber: Bachelard, Kuhn, Lakatos, Latour, Toulmin, Feyerabend;
- a filosofia analítico-positivista com Wittgenstein, Russell, Austin e Searle, além dos representantes contemporâneos mais proeminentes: Quine, Davidson, Hanson, Toulmin e Putnam;
- a filosofia da linguagem representada nas ideias da hermenêutica de Gadamer e Greimas;
- e o pragmatismo e neopragmatismo de Dewey e Rorty.

Nos programas analisados, observei a presença de estudos nesse campo, notadamente dos representantes da filosofia da ciência contemporânea, da filosofia da linguagem e do neopragmatismo, com especial destaque, respectivamente, para Thomas Kuhn, Gadamer e Rorty.

Essas correntes obtiveram maior reconhecimento no final de década de 1950, apesar de ter sido Gaston Bachelard, na década de 1930, quem primeiro abordou a ideia de que “a transição de uma teoria para outra não é mais vista como uma ampliação cumulativa de conhecimento, mas como uma ruptura” (*idem*, p. 4).

Sob influência desses autores e principalmente das proposições de Thomas Kuhn (2000), com a nova filosofia da ciência, as discussões no campo científico se voltam para a afirmação de novos modelos, múltiplos paradigmas, diferenciadas leituras, resultantes da adesão da comunidade científica a determinada maneira de compreender o mundo.

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

Para Kuhn, seria ilusório por princípio qualquer possibilidade de um ajuste entre a base ontológica de uma teoria e a realidade existente. Os únicos problemas que a comunidade científica admite como científicos são aqueles que respondem aos critérios do paradigma adotado e constituído por uma solução possível.

O campo da sociologia da ciência, por sua vez, agrega principalmente as teorias que se ocupam com a influência do meio social no *conteúdo* da ciência. Destacam-se nesse âmbito:

- o materialismo histórico, com os pensadores clássicos: Marx, Engels, Gramsci, Lukács; e seus contemporâneos como: Harvey, Eagleton, Mészáros;
- a teoria crítica, com as duas gerações de pensadores da Escola de Frankfurt, “representada hoje em dia por Jürgen Habermas e Karl-Otto Apel” (Pessoa Jr., 1993, p. 7);
- a teoria do relativismo epistêmico, programa forte e teoria do interesse: representadas por um amplo leque de autores considerados de postura relativista e antirrealistas. “O ‘relativismo epistêmico’ afirma que todas as formas de conhecimento estão enraizadas em um meio social e cultural, e assim o que conta como ‘verdade’ depende do lugar e da época considerados” (*idem*, p. 8). Nessas correntes, destacam-se os pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos, como: Lyotard, Derrida, Deleuze, Baudrillard, Foucault, Bhabha – esses fundamentados nas ideias seminais de Heidegger e Nietzsche –, além de Boaventura Sousa Santos e representantes da Escola de Edimburgo;

- o construtivismo social, com os clássicos da antropologia da ciência Knorr-Cetina e Latour; representantes dos novos programas dos estudos sociais da ciência.

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

A partir da década de 1960, em particular a partir dos trabalhos de Thomas Kuhn, desde a perspectiva da nova filosofia da ciência, instalou-se uma crise nos modelos de reconstrução filosófica adotados até então. A relativização do conceito de ciência e a aproximação dessa a uma prática social acabou por estimular os novos estudos sociológicos.

Tomando como referência essas posições seminais, observei nos estudos dos programas analisados maior influência das correntes vinculadas à sociologia da ciência.

Nesse âmbito, o programa da PUC-Rio privilegiou o estudo da teoria crítica com Jürgen Habermas, do pensamento marxista com Sánchez Vázquez e com Mészáros e da hermenêutica com Gadamer.

Habermas mereceu uma disciplina específica no programa. Racionalidade, modernidade, processos de aprendizagem, razão comunicativa, pragmática formal, ética do discurso foram os conceitos discutidos. Entre os autores empregados para mediar esses estudos, além das obras de Habermas estavam: Banks, Bhabha, Canclini, Candau, Castels, Hermann, Mühl.

Mas não só isso, o programa desenvolveu também estudos na vertente da filosofia política, moderna e contemporânea, trazendo para o debate conceitos e autores da filosofia política liberal (Hobbes, Locke, Rousseau, Condorcet, Mill); críticos a essa filosofia na modernidade (Hegel e Marx) e na contemporaneidade (Bobbio, Rawls); do liberalismo (Habermas, Taylor, Kymlicka, Laclau e Mouffe) e antagônicas ao liberalismo (Wood, Boron, Anderson, Mészáros).

Também compuseram o quadro de estudos filosóficos desse programa, os filósofos renascentistas: Nicolau de Cusa, Pico della Mirandola, Erasmo, Thomas More, Rabelais e Maquiavel; barrocos: Montaigne, Galileu, Descartes, Pascal, Hobbes, Espinosa e Jakob Boehme; teóricos do século das Luzes: Locke, Montesquieu, Voltaire, Condillac, Diderot, Rousseau e Kant.

O conceito de indivíduo autônomo, empreendedor, competitivo e contraditório, foi estudado na perspectiva de Erasmo, Thomas More, Montaigne, Diderot e Rousseau, assim como se discutiu temas filosóficos (Santo Agostinho, Hegel, Sartre, Rousseau, Rabelais) na perspectiva do cinema (Kurosawa, Scola, Rossellini, Renoir).

O programa da UFRGS, por sua vez, ofereceu um amplo repertório de disciplinas situadas no âmbito da sociologia política, no entanto, privilegiou autores e

conceitos vinculados ao campo da teoria do relativismo epistêmico e da hermenêutica, reconstrutiva, reconstrutiva radical, desconstrutiva, e teorias do estruturalismo, pós-estruturalismo, pragmatismo e neopragmatismo.

Deleuze, Guatarri e Foucault mereceram lugar de destaque nos estudos desse programa com a oferta de, aproximadamente, 16 disciplinas envolvendo os conceitos de diferença e repetição, imagem do pensamento e pensamento sem imagem, pensamento como potência, sentido, tempo, multiplicidade, intensidade, simulacro, estratégias disciplinares, biopoder, rituais, tecnologias de si, práticas sociais, fabricação do sujeito, governo da vida, estudos culturais, rizoma, geologia da moral, regimes de signos, corpo sem órgãos, rostidade.

Além dos filósofos já citados, o programa dedicou-se aos estudiosos da sociologia da cultura, bem como da psicanálise (Slavoj Žizek, Zygmunt Bauman, Maria Rita Kehl, Jurandir Freire Costa).

Nas abordagens da modernidade estudou-se, ainda que em menor escala: Kant (crítica do juízo) e, no materialismo histórico, Marx e Engels.

A UERJ também privilegiou estudos no âmbito da sociologia da ciência. Destacaram-se no programa as discussões dos conceitos de rede/rizoma, acontecimento, crítica, criação, verdade, saber e poder na perspectiva de Foucault, Deleuze, Guattari e Certeau, Roger Chartier, Sousa Santos e Walter Ong. Do mesmo modo, a concepção de infância foi discutida na vertente da filosofia, por meio dos conceitos de tempo e devir em Heráclito, Deleuze e Agamben.

No campo da filosofia da ciência, o programa discutiu o estatuto epistemológico e filosófico do conhecimento em educação, signo e verdade, saber e poder, filosofia e criação mediados por autores como: Bachelard, Berger e Luckmann, Comte, Latour, Kuhn e Vatimo.

Do mesmo modo que os demais programas, a UNISINOS direcionou seus estudos para a sociologia da ciência, privilegiando Habermas, Foucault e Boaventura Souza Santos, além de discutir questões relacionadas à dialética com Marx e Hegel e à hermenêutica com Gadamer e Ricoeur.

O programa destacou a perspectiva pós-estruturalista de Foucault nos estudos dos processos de subjetivação, experiência de si, ética e estética da existência, currículo, práticas discursivas, ética, tecnologias do eu e dispositivos pedagógicos. Wittgenstein contribuiu para o estudo das noções de jogos de linguagem e formas de vida; Boaventura Souza Santos para a compreensão do social e do político na transição paradigmática da pós-modernidade.

Na perspectiva da modernidade, os estudos foram direcionados para o contexto sócio-histórico, político e cultural na visão de Antonio Gramsci, a partir dos conceitos de autoridade, mediação político-cultural das relações sociais, dialética, e práxis. A partir das referências clássicas de Rousseau, Kant, Nietzsche e Hanna Arendt discutiu-se: currículo, cultura e sociedade.

A UFMG recorreu prioritariamente aos pensadores cujas credenciais os vinculam aos representantes da “nova” filosofia da ciência, tais como: Kuhn, Forquin, Bruner, Bachelard, Feyerabend, Lakatos e outros.

Em síntese, das análises realizadas pode-se depreender que a “posição potente [...] e reconhecida como definidora” (Ahmad, 2002, p. 17) da formação dos pesquisadores nos programas de pós-graduação em educação considerados de excelência no Brasil, na primeira década do século XXI, situa-se, prioritariamente, na conjugação de antirrealismo, relativismo epistêmico e pragmatismo – incluindo-se aí correntes como o pós-estruturalismo e o neopragmatismo –, correntes que postulam a impossibilidade do conhecimento objetivo do mundo e, por isso mesmo, justificam a ciência pela eficácia prática.

Isto representa uma aproximação ao pensamento recorrente em todos os campos e áreas do conhecimento nos dias atuais, o da crise de paradigmas. Dessa posição decorre “a crítica à razão, à consciência, às noções de verdade e objetividade, a substituição da lógica pela linguística e semântica, chegando-se à conclusão de que não faz sentido se falar em conhecimento das coisas, já que tudo se resume a ‘jogos de linguagem’” (Saviani; Duarte, 2010, p. 424).

Tais posições defendem a concepção de que o espaço de significação criado por nossas imagens de mundo (ontológicas), com ou sem o concurso da ciência, é um construto linguístico em relação à sua verdade ou falsidade. O antirrealismo não nega a existência do mundo real, mas nega que aquilo que aceitamos como fatos científicos correspondem necessariamente ao mundo. O relativismo epistemológico, por sua vez, sustenta a premissa de que o que conta como uma boa razão para adotar uma crença como verdadeira depende do contexto e dos atores que dele fazem parte.

Em palavras mais simples, pode-se dizer que, para essas correntes, o que é real e verdadeiro para um grupo social deixa de sê-lo para outro e nessa seara há espaço para todos os discursos, todas as culturas, todas as crenças e o mais absoluto pluralismo.

Mas o predomínio dessa posição pode ter consequências para a ciência da educação. Afinal, como sustentar uma ciência com posições teóricas que se justificam por si mesmas, que por pura abstração ou jogos de linguagem assumem autonomia e que na sua “formulação mais extrema, se convertem em geradoras do próprio mundo real” (*idem*, p. 423-424)? Como sustentar uma ciência que não tem contestações, para a qual existem as crenças da comunidade de praticantes, e em face delas se estabelece um consenso sobre expressões verdadeiras?

Quando se prioriza o pluralismo e o consenso nega-se a possibilidade de crítica e inviabiliza-se a existência de um efetivo e sistemático debate e embate nos estudos da área. Para haver embate supõe-se a existência do contraponto, da posição que oferece resistência ou, no mínimo, de um aparato conceitual no qual haja espaço para o desenvolvimento, o debate interno e a argumentação filosófica de sustentação à ciência. E essa é uma questão que não pode ser ignorada por pesquisadores em formação.

PESQUISA: PRINCIPAIS CONCEITOS E AUTORES ESTUDADOS NOS PROGRAMAS DE EXCELÊNCIA (CAPES 2004-2006)

Nesse item, procuro apresentar o movimento conceitual ocorrido no interior dos programas e o modo como formaram seus quadros para o exercício da pesquisa,

no período 2004-2006. Pode-se identificar o repertório conceitual que subsidiou as práticas de pesquisa e a reflexão teórico-metodológica do pesquisador, assim como os movimentos empreendidos pelas disciplinas de orientação à pesquisa, ante a tarefa de formar o pesquisador para atividade de produção do conhecimento e apreensão da realidade.

A análise detida dos conceitos que compuseram as ementas permitiu observar dois focos de direcionamento dos estudos: um para o estudo das abordagens teórico-metodológicas em pesquisa; e outro para a produção de pesquisa em educação.

Pesquisa: abordagens teórico-metodológicas

O programa da UFRGS foi o que mais apresentou disciplinas nessa categoria, no triênio. Disciplinas que tinham como objetivos:

- a construção do objeto de pesquisa: problema, referenciais teórico-metodológicos, instrumentos de coleta; metodologia de análise dos dados; apresentação e interpretação dos resultados; espírito pesquisador;
- a arte da escrita dos caminhos de investigação: produção autoral, cópia e plágio, polifonia, heterogeneidade mostrada, descontextualização, sinal de filiação a uma comunidade discursiva; subjetividade e criação;
- o estudo crítico das questões teórico-metodológicas: as teorizações e métodos de pesquisa pós-estruturalista; análise do discurso, posição enunciativa de pesquisa; método marxiano de investigação e de exposição (Marx, Engels, Gramsci, Lukács, Eagleton, E. Thompson, Anderson); perspectiva pós-estruturalista de pesquisa (Foucault, Deleuze); abordagem das narrativas; abordagens investigativas em estudos culturais, abordagens textuais e etnográficas.

Na PUC-Rio, o eixo Pesquisa também se direcionou para:

- a operacionalidade da pesquisa: projeto, pesquisa social empírica, quadro de referência conceitual, construtos e métodos estatísticos, medidas sociais e contextuais;
- o estudo crítico das questões teórico-metodológicas: métodos de análise quantitativa, saber de fronteira entre antropologia e educação, estudos de recepção (Roger Silverstone, Sônia Livingstone e David Buckingham, na Inglaterra, e Martín-Barbero, Orozco e Canclini, na América Latina). Análise do discurso (Foucault) e análises semiológicas (Roland Barthes).

Nessa mesma linha, a UERJ trabalhou em duas frentes:

- estudo de procedimentos metodológicos: diagnóstico ergonômico, instrumentos, procedimentos e fontes de consulta, escalas atitudinais, relatos verbais;
- estudo crítico das questões teórico-metodológicas: abordagem etnográfica, sociolinguística interacional e etnometodologia na pesquisa qualitativa,

análise do discurso, análise de conteúdo; pesquisa na modernidade e pós-modernidade, positivismo, marxismo, fenomenologia, estruturalismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo; história oral; Escola de Chicago e o interacionismo simbólico; fenomenologia sociológica, análise institucional e etnometodologia; monismo e pluralismo metodológico.

O programa da UFMG destinou seus estudos tanto às técnicas da pesquisa – seleção bibliográfica, projeto e plano de pesquisa, paradigmas na abordagem e análise da realidade – como à discussão de questões macro no campo da educação no Brasil – legitimação e processo de produção do conhecimento em educação, fundamentos teóricos e epistemológicos da pesquisa.

O programa da UNISINOS, como os demais até então analisados, destinou importante carga horária para os estudos em pesquisa. Oportunizou a discussão sobre processo de pesquisa, campo empírico; narrativas, documentos, entrevistas, coleta documental, problematização da realidade educacional, construção do objeto de investigação, e *softwares* para pesquisas qualitativas.

Neste eixo, porém, houve investimento significativo do programa no estudo crítico das questões teórico-metodológicas e desenhos metodológicos, problematização crítica e contracrítica; abordagem antropológica; estudos culturais pós-estruturalistas, hermenêutica, dialética, história de vida e história oral; etnografia, pesquisa ação/participante com autores como: Orlando Fals Borda, Carlos Nuñez Hurtado, Carlos Rodrigues Brandão, Oscar Jara e Maria Ozanira da Silva e Silva.

Observa-se nessas abordagens dos programas de pós-graduação em educação analisados a ampla cobertura das questões de pesquisa e sua estreita conexão com o eixo da Filosofia e Ciências. Eles buscam não apenas formar o pesquisador para a operacionalidade da pesquisa e suas ferramentas de investigação, mas também para a compreensão das questões do método e, neste caso, investem de modo significativo nos estudos culturais, nos métodos etnográfico e etnometodológico, estruturalista e pós-estruturalista, nas análises do discurso, semiológica e sociolinguística interacional e no quadro teórico discursivo e narrativo.

Pesquisa em educação

Como referi anteriormente, no eixo da Pesquisa em educação situei as disciplinas cuja proposta era a discussão de práticas de pesquisa nas mais variadas áreas e/ou temáticas do campo da educação.

Nas pesquisas em educação discutidas nos programas de pós-graduação em educação analisados, ressaltam-se as temáticas recorrentes que coincidem em pelo menos dois programas, a saber: pesquisa histórica/história cultural, educação inclusiva, educação infantil e estudos culturais (UERJ, UFRGS, UNISINOS); infância e pesquisa com crianças (PUC-Rio, UFRGS, UNISINOS); cotidiano escolar, formação de professores (PUC-Rio, UERJ, UFRGS); políticas públicas, educação básica, etnomatemática/conhecimento matemático (UFRGS, UNISINOS); currículo (UERJ, UNISINOS).

Outros temas são desenvolvidos exclusivamente em um Programa e demonstram novas possibilidades de investigação: educação musical, juventude, conectividade e tecnologias digitais, subjetividade, escrita e criação (UFRGS); pedagogia universitária, livro escolar, estado da arte na pesquisa em educação no Brasil (UNISINOS); pesquisas antropológicas (PUC-Rio).

O programa da UFMG não compôs esse indicador por não evidenciar nas suas disciplinas e ementas o estudo ou discussão de práticas de pesquisa nele desenvolvidas.

Em face das categorias e conceitos evidenciados no eixo Pesquisa, é possível destacar a proximidade e coerência entre este eixo e o de Filosofia e Ciências. Se naquele eixo os programas privilegiaram autores e conceitos vinculados ao campo da sociologia da ciência ou mais propriamente ao quadro de referência da teoria do relativismo epistêmico, da hermenêutica, do estruturalismo e pós-estruturalismo, neste deram ênfase aos estudos teórico-metodológicos da pesquisa nesta mesma linha.

Se o conhecimento consiste sempre no rebatimento ou na projeção de nossos interesses e valores na realidade, parece relevante investir na análise de autobiografias, discursos, relatos docentes, múltiplos olhares sobre o sujeito em construção. Como alega John Searle (1993, p. 4): “Se a verdade e a validade objetivas são coisas que não existem, tanto podemos discutir a pessoa que apresenta o argumento e os motivos que terá para o apresentar, como podemos discutir a pretensa validade do argumento e a alegada ‘verdade’ das suas conclusões”.

Se, com base nestas correntes, não é possível conhecer a realidade e se a ação humana é interdita, parece suficiente ao pesquisador em educação ater-se à investigação de microtemas, da instrumentalidade da prática educacional cotidiana, das diversidades que compõem o contexto escolar, da cultura de gênero e da construção da linguagem e dos conceitos.

Não se pode negar, todavia, a presença nos estudos dos programas – ainda que em menor proporção – de abordagens teórico-metodológicas contrárias a essas posições – as consideradas realistas, como o materialismo histórico e o método dialético, para os quais existe uma preocupação direta com a ontologia e, em particular, com a exploração da ampla natureza da realidade natural e social. Essas, no entanto, ganharam pouca expressividade em face do conjunto de disciplinas direcionadas para as perspectivas relativistas e antirrealistas da ciência.

A recorrência às ideias desses autores não significa, todavia, que o debate crítico realismo/antirrealismo esteja colocado na formação do pesquisador. Observa-se antes uma leitura de suas diferenciadas posições, mas não necessariamente a discussão da natureza do embate e suas repercussões na produção do conhecimento. A questão que fica, no entanto, é: quais as consequências para a educação quando seus pesquisadores abandonam a crença na objetividade e na relação necessária entre os fatos e suas explicações para aceitar a relatividade das ideias e a instrumentalização de “valores consensuais”?

A consciência desse fato nos permite concluir a inviabilidade de conceber a atividade científica descolada da compreensão da realidade ou, ainda, de conceber que a ciência resulte de uma conversação entre pesquisadores, tendo em vista apenas seus

interesses e valores. A finalidade da ciência ou do conhecimento nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne uma verdadeira posição de um fim, como afirma Lukács (1984b), é necessária a busca adequada dos meios, isto é, é necessário levar em conta o conhecimento da natureza natural e/ou social do objeto investigado; quando tal nível ainda não foi alcançado, a finalidade permanece um mero projeto utópico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação, nos limites consentidos, permitiu mapear os diferentes eixos de formação do pesquisador na área, identificar as tendências predominantes da produção e disseminação do conhecimento em educação e identificar a composição do *corpus* disciplinar que dá sustentação a uma determinada forma de preparar o pesquisador em educação.

Ademais, a investigação possibilitou identificar o nível de abrangência, a consistência e a capacidade de formação crítica desses programas que, em decorrência de uma avaliação que lhes confere legitimidade, acabam se tornando referência para os demais programas de pós-graduação no país.

A análise das disciplinas e ementas dos programas de pós-graduação em estudo permitiu observar que, guardadas suas especificidades, a formação dos pesquisadores em educação fundamenta-se em eixos teóricos nos quais predominam, em ordem de maior incidência, o estudo de questões sobre: Pesquisa; Educação, Ensino e Formação; Sujeito, Linguagem e Cultura; Políticas Educacionais; Filosofia e Ciências; e História e Sociedade.

A leitura mais detida dos conceitos e autores que compõem as disciplinas dos eixos Filosofia e Ciências e Pesquisa nos programas avaliados, por sua vez, conduziu à identificação dos principais interlocutores chamados para a discussão de questões filosóficas e científicas na formação do pesquisador, os quais situam-se, na sua maioria, no campo da nova filosofia da ciência e da sociologia da ciência.

A primeira defende como posições definidoras: a inexistência de distinção entre o contexto da justificação e o contexto da descoberta e a ciência como socialmente justificada mediante a escolha de novos e sucessivos paradigmas pela comunidade de pesquisadores. Destacam-se nessa posição a teoria de Thomas Kuhn, para quem o “conhecimento não seria uma ‘crença verdadeira justificada’, mas o que a comunidade de pessoas informadas considera de maneira consensual que o seja” (Pessoa Jr, 1993, p. 8). A segunda propõe a inclusão da ciência no escopo da análise sociológica, com o rompimento da distinção entre o social e o científico; a intensificação de estudos “microscópicos” da prática científica; a análise da “construção” do conhecimento; a ascendência da virada linguística na ciência.

Esta última decorre da virada hermenêutica proposta por Gadamer, a qual gerou como que uma guinada na filosofia do século XX. A partir dela, abandonou-se a preocupação em cruzar o abismo que separava o sujeito do objeto, para falar sobre as asserções de sentenças, pautadas num modelo de conversação coerente, um processo de “fusão de horizontes” entre pensadores (Stein, 2002). Desde então,

a expressão “virada linguística” ou “giro linguístico” passa a designar o predomínio da linguagem sobre o pensamento como um dos objetos da investigação filosófica e tem em Deleuze e Foucault seus principais interlocutores.

Do mesmo modo, também se reconhece na perspectiva da sociologia da ciência a expressão “giro pragmático”, atribuída a Habermas. A partir de 1961, após seu trabalho em Frankfurt, tanto a hermenêutica, especialmente a obra de Gadamer, quanto as questões da lógica nas ciências sociais e as ideias de Wittgenstein representaram seu primeiro envolvimento com a filosofia da linguagem e com a filosofia analítica da ciência. Desde então, Habermas preconiza o abandono da filosofia clássica do sujeito (compartilhada por Kant, Marx, Lukács e até Adorno) e busca pontos de apoio no pragmatismo americano – representado especialmente por Richard Rorty –, na filosofia analítica e na moderna filosofia da linguagem.

Não nos parece difícil apreender a “conversação coerente” que se estabelece entre os autores da filosofia globalista da ciência, da sociologia e da história da ciência. Encontramos até aqui afinidades de tendências, proximidades de posições que indicam a fusão de horizontes entre concepções antirrealistas e relativistas da ciência.

Expressão e ao mesmo tempo produto das novas formas de conhecimento que se consolidaram, notadamente a partir das décadas de 1960-1970, e determinaram a alteração do lugar e papel do conhecimento no cenário mundial, a formação do pesquisador na pós-graduação brasileira, no período anunciado, revela características bem marcantes do espírito da época e do movimento que parece hegemônico no pensamento epistêmico contemporâneo: o abandono ou a invalidação de teorias que busquem investigar e descobrir o sentido das coisas e sua lógica interna; a crença nas inúmeras crises da ciência, a compreensão fragmentada do mundo e das possibilidades de conhecê-lo.

Pode-se identificar nesse contexto a relação necessária entre a emergência de modelos mais flexíveis de acumulação do capital, especialmente o fortalecimento da economia do conhecimento, e a ascensão de formas culturais pós-modernas que, a partir dos anos de 1970, propagam a exaltação às diferenças, ao volátil, ao fragmento, ao imediato. Celebra-se o pluralismo, a prática, o efêmero, o particular, enquanto se condenam as “metanarrativas” ou interpretações teóricas que busquem aplicação universal e apreensão dos processos históricos, políticos, econômicos que atingem com maior intensidade e poder a vida cotidiana.

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

Um número significativo de autores contemporâneos, com diferentes perspectivas teóricas, apresenta inúmeros diagnósticos sobre o papel relativo da ciência. No plano teórico e filosófico, esses diagnósticos são geralmente identificados com o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o neopragmatismo, correntes que negam

qualquer possibilidade de acesso à realidade e à verdade. Posições semelhantes caracterizam “paradigmas” de Kuhn, as variações de Feyerabend sobre o tema, o pós-modernismo radical de Lyotard, com seus jogos de linguagem, como também as ideias de Foucault sobre conhecimento e verdade. Correntes cujas ideias convergem para a seguinte tese central: a “verdade” ou “realidade” é sempre relativa ou construída em algum contexto culturalmente específico de significados e valores.

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

Sob a perspectiva antirrealista, afirma Duayer (2003, p. 2) “nossas concepções ontológicas, a despeito de imprescindíveis e necessárias em todos os âmbitos da vida humano-social, são simplesmente construções arbitrárias dos sujeitos, projeções sobre o mundo de seus interesses sócio-historicamente contingentes”. Entretanto, o antirrealista sabe que a experiência não pode legitimar a ciência e, por isso, apela a um tipo especial de vocabulário que possa ser compartilhado pela comunidade científica. “Ocorre que disto não se segue um apelo à verdade; a finalidade das teorias não é a verdade, mas apenas uma acomodação das nossas crenças a algum quadro teórico aceitável, de modo que elas possuam alguma utilidade epistêmica” (Silva, 1998, p. 8).

Realizando uma crítica aos pressupostos antirrealistas e relativistas da construção social da ciência, Meera Nanda (1997) considera que três dogmas permeiam essas concepções: o primeiro se refere ao fato de tornar verdadeira uma crença pelo simples fato de ser adotada e autenticada pela comunidade; o segundo diz respeito à capacidade da ciência de criar/construir os fatos mediante escolhas ativas, social e culturalmente situadas; o terceiro dogma, por sua vez, advoga a indistinção analítica entre conhecimento e sociedade, isto é, entre a dimensão cognitiva e sociocultural.

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

O pensamento realista crítico apoia-se no materialismo histórico, terreno e lugar onde se encontram toda a teoria e prática marxista, no qual a ontologia do ser social é pressuposto e guia do processo de conhecimento. Nesse solo, o conhecimento

é explicitamente entendido como apropriação da realidade objetiva, como reprodução dessa realidade no pensamento, mediada por um árduo processo de elaboração.

Mas quais são as origens políticas da reação “pós-ista” da filosofia? Quais as possíveis determinações e tendências que contribuíram e contribuem para a proliferação de ideias pró-dissolução da objetividade, do ser e da realidade; e de atitudes de suspeição generalizada em relação à ciência, impregnando pensadores tão diferentes e se espalhando pelos mais diferentes campos da produção do saber?

A declaração de morte do otimismo iluminista, o pessimismo em relação ao valor da racionalidade, da verdade e do progresso vem sendo objeto de críticas há muitas décadas e por representantes da direita e da esquerda. Ahmad (1996, p. 1) situa as origens dessas posições em duas conjunturas históricas distintas: durante os anos de 1930 e, posteriormente, nos anos de 1960.

Nos anos de 1930, tempos do nacional-socialismo, surgiram três versões que rivalizaram nas suas definições de fim da história e de crise da razão: a apologia nazista que, em seu processo de universalização, apresenta o Terceiro Reich como o Estado Final; a retração daqueles que se desiludiram com o Reich – Niethammer e Heidegger –, naquilo que se chamou de “clericalismo do ser”; e a emergência dos opositores ao nazismo – Horkheimer e Adorno –, que identificaram o barbarismo tecnologicamente eficiente deste a um eclipse total da razão e da arte (*idem*, p. 2).

Para os intelectuais de esquerda – que viveram na Europa ocidental entre Petrogrado e Munique, e que testemunharam o terror nazista, e o fetichismo consumista – esta realidade foi três vezes cruel e contribuiu para o desencanto com a política e com o projeto iluminista da modernidade, assegura Ahmad (*idem*). O que o impressiona, no entanto, continua o autor, “é a intensa retomada dessa ideia elitista acadêmica e de vanguarda, algum tempo depois, (a partir de 1968) entre os intelectuais parisienses, que se retiraram da extrema esquerda para se reconciliar com o liberal conservadorismo” (*idem*, p. 3).

A adesão às ideias pós-modernas em tempos em que se acreditava no triunfo do capitalismo e nas alegrias do consumismo imprime diferenças significativas entre o pós-modernismo de hoje e as análises mais antigas do declínio de épocas. “A diferença está [...] no fato de que todos os temas da Escola de Frankfurt [...] que causaram tanto desconforto e pessimismo moral em Adorno e Benjamin, são agora reencenados como fonte de prazer e sinais de uma nova liberdade” (*idem, ibidem*).

O mesmo pode ocorrer em relação às correntes ou escolas de pensamento de maior circulação. A inopinada adesão de autores heterodoxos a essas correntes “parece dever menos a convicções filosóficas fundamentadas do que à capitulação mais ou menos inconsciente ao ceticismo que marca o pensamento contemporâneo” (Duayer *et al.*, 2001, p. 2).

Em face das questões apresentadas, observou-se que nos programas de pós-graduação avaliados a formação do pesquisador em educação, especialmente nos estudos sobre Filosofia e Ciências e Pesquisa, o embate realismo/antirrealismo não é prioridade, ou não acontece, ou ainda, se acontece, não se explicita na construção das ementas. Evidenciou-se a expressiva recorrência aos conceitos e autores que

defendem posições antirrealistas e relativistas de ciência – com o anúncio da crise da razão, a crítica à racionalidade ocidental, a desconstrução da metafísica ocidental, a crítica da razão histórica – em detrimento de posições realistas críticas que defendem a pesquisa da natureza, constituição e estrutura dos objetos de estudo nas suas dimensões transitiva e intransitiva.

Certamente encontramos em alguns autores citados – estes em número menos significativo – filiações à postura e compreensão realista de ciência. Entre eles recorre-se a Mészáros, Marx, Thompson, Eagleton, Lukács, por exemplo, entretanto, não há evidências que indiquem a ocorrência do debate ou a confrontação dessas diferentes posições consideradas seminais e definidoras da postura que norteará o pesquisador na sua atividade de investigação. Evidencia-se a preocupação com a crítica à ciência, porém, desde uma única posição.

Como já referido, para sustentar o embate é imprescindível o acesso ao contraponto, às diferentes posições, seus argumentos e sustentações na realidade, bem como suas repercussões na produção do conhecimento. Se a pós-graduação é o *locus* privilegiado da produção de conhecimento e espaço para o desenvolvimento, o debate interno e a argumentação filosófica de sustentação à ciência, é nesse ambiente que as posições ontológicas presentes no embate realismo/antirrealismo deveriam ser postas à prova.

A falta do embate “suprime as próprias condições de inteligibilidade dentro das quais os fatos fundamentais do nosso tempo podem ser teorizados” (Ahmad, 2002, p. 44). Além disso, ao inviabilizar o argumento filosófico em favor de ou contra uma ciência, suspende-se também a possibilidade de defender ou sustentar uma determinada concepção de ciência e do conhecimento produzido. Quando se trata da formação do pesquisador, é necessária a presença da crítica, sob pena de inviabilizar a discussão esclarecida e fundamentada dos problemas filosóficos inerentes a todas as concepções de ciências.

Caso contrário, o pesquisador corre o risco de manter-se enredado no domínio da manipulação prática da realidade e de se prender na teia de sistematização de categorias. Por serem dadas na prática imediata ou por resultarem de construções da comunidade científica, são falsas e ilusórias em si mesmas, distorcem o mundo real e bloqueiam a busca por estruturas determinantes dos fenômenos.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Aijaz. *A teoria pós-colonial e a “condição pós”*; conferência ministrada na York University. Tradução de Maria Célia Marcondes de Moraes e Ricardo Gaspar Müller. Toronto, 1996.

_____. *Linhas do presente*. Tradução de Sandra Guardini T. Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2002.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009.

DUAYER, Mário. Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA POLÍTICA, 8., 2003, Florianópolis. *Anais...* Uberlândia: SEP, 2003. p. 1-20.

_____.; MEDEIROS, João Leonardo; PAINCEIRA, Juan Pablo. Desventuras filosóficas na ciência econômica: naturalização da sociedade do capital e relativismo ontológico. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA POLÍTICA, 5., 2001, Fortaleza. *Anais...* Uberlândia: SEP, 2001. p. 1-18.

GATTI, Bernardete A.; FÁVERO, Osmar; ANDRÉ, Marli; CANDAU, Vera Maria F. O modelo de avaliação da CAPES em discussão: documento básico. In: _____. *A avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo: ANPEd, 1999. p. 49-63.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2002.

HORTA, José Silvério Baia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 30, p. 95-181, set./dez. 2005.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES/UNICAMP, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, 2005.

LÜDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 30, p. 117-181, set./dez. 2005.

LUKÁCS, Georg. O trabalho. In: *Per una ontologia dell' Essere Sociale*. Roma: Ed. Rinuti. Tradução de Ivo Tonet. Universidade Federal de Alagoas, 1984a.

_____. *Ontologia do ser social: neopositivismo. Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*. Darmstadt: Lucherrhand. Tradução de Mário Duayer. Universidade Federal Fluminense, 1984b.

MEDEIROS, João Leonardo. *A economia diante do horror econômico*. 2003. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Pontos de investigação, teoria e método em uma pesquisa histórica em Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES/UNICAMP, ano XVII, n. 55, ago. 1996.

_____. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, Lucidio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p. 187-214.

_____. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, Antonio F.; PACHECO, José A.; GARCIA, Regina L. *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 139-158.

_____. “A teoria tem conseqüências”: indagações sobre o conhecimento no campo da Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES/UNICAMP, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

NANDA, Meera. Restoring the Real: Rethinking Social Constructivism Theories of Science. *Socialist Register*, London, v. 33, p. 302-352, 1997.

PESSOA JR., Osvaldo. *Filosofia & sociologia da ciência: uma introdução*. Nov. 1993. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/sociociencia.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2006.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SEARLE, John R. Rationality and realism, what is at stake? [Racionalidade e realismo: o que está em jogo? Tradução de Desidério Murcho]. *Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, The American Research University, New York, v. 122, n. 4, p. 102-134, 1993.

SILVA, Tomaz T. (Org). *Liberdades reguladas – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

STEIN, Ernildo. A consciência da História: Gadamer e a hermenêutica. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2002. Caderno Mais!, p. 7.

ZIZEK, Slavoj. *The Ticklish Subject*. London: Verso, 2000.

SOBRE A AUTORA

REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS é doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).
E-mail: reginalh@univali.br

*Recebido em agosto de 2011
Aprovado em março de 2012*

REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação

O artigo trata de estudos sobre a pós-graduação *stricto sensu* em educação, no Brasil. Resulta de pesquisa de caráter documental que buscou identificar as tendências teórico-metodológicas que fundamentaram a formação dos pesquisadores em educação, a partir da análise das estruturas curriculares – disciplinas, ementas e bibliografias – dos programas considerados de excelência e com padrão internacional na avaliação trienal 2007 da CAPES. As informações foram coligidas nos Cadernos de Indicadores, disponíveis no Portal da CAPES, [link](#) Avaliação. Os resultados evidenciaram um perfil epistemológico de formação que conjuga diversidade, ineditismo e singularidade de temas e a discussão dos referentes teóricos vinculados ao que se denomina “giro linguístico” (Deleuze e Foucault), “giro hermenêutico” (Gadamer) e “giro pragmático” (Habermas) na perspectiva da nova filosofia da ciência e da sociologia da ciência.

Palavras-chave: educação; pós-graduação; avaliação; formação do pesquisador.

Professional development of researchers in high ranked graduate education programs

The article discusses studies on stricto sensu graduate programs in Brazil. It results from documentary research aimed at identifying the theoretical and methodological trends that underlie the training of researchers in education, from the analysis of the curricular structures – subjects, summaries and bibliographies – of the programs of excellence and which have international standard for 2007 CAPES triennial assessment. The data was collected in Cadernos de Indicadores, at Portal CAPES, link Avaliação (evaluation). The results showed an epistemological training profile which combines diversity, originality and uniqueness of topics and the discussion of theoretical references linked to the so-called “linguistic turn” (Deleuze and Foucault), “hermeneutic turn” (Gadamer) and “pragmatic turn” (Habermas) from the perspective of the new philosophy of science and sociology of science.

Keywords: education; graduate studies; evaluation; training of researchers.

Formación del investigador en programas del posgrado de excelencia en educación

El artículo analiza los estudios de posgrado stricto sensu de la educación en Brasil. Resulta de la investigación documental destinada a identificar las tendencias teóricas y metodológicas que subyacen a la formación de investigadores en educación, a partir del análisis de las estructuras curriculares – asignaturas, síntesis de programas, bibliografías – de los programas considerados de excelencia y con estándar internacional en la evaluación trienal de 2007/CAPES. La información se recogió en el Diario de los indicadores disponibles en el Portal CAPES. Los resultados mostraron un perfil epistemológico de la formación que combina la diversidad, la originalidad y la singularidad de los estudios y análisis de las referencias teóricas articuladas con el llamado “giro lingüístico” (Deleuze y Foucault), “giro hermenéutico” (Gadamer) y “giro pragmático” (Habermas), en la perspectiva de la nueva filosofía de la ciencia y la sociología de la ciencia.

Palabras clave: educación; posgrado; evaluación; formación del investigador.