



## CATEGORIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM PESQUISA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO PARANÁ: RELAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

## CATEGORÍAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA EN PARANÁ: RELACIONES EPISTEMOLÓGICAS

## RESEARCH THEORETIC AND METHODOLOGICAL CATEGORIES ON POLITIC EDUCATION IN THE STATE OF PARANÁ: EPISTEMOLOGICAL RELATIONS

Solange Toldo Soares  
Universidade Estadual do Centro-Oeste - Brasil  
E-mail: solangetsoares@gmail.com

Eixo temático 2: Debates, enfoques e perspectivas epistemológicas da Política  
Educativa

**Resumo:** Tello e Mainardes (2012) ponderam que a ausência de posicionamento epistemológico explícito dos pesquisadores, em suas análises sobre política educacional, dificulta o entendimento das mesmas. Diante dessa exposição, questionamo-nos: quais relações os pesquisadores estabelecem entre aspectos teóricos e metodológicos e fundamentos epistemológicos de construção destes, especificamente, na produção do conhecimento nos programas de Pós-Graduação em Educação na linha “Política Educacional” no estado do Paraná/Brasil? Sob esse contexto, este estudo objetivou analisar a produção acadêmica dos discentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Paraná, na linha de Política Educacional, no período específico de 2010-2012, levando em conta o aspecto epistemológico de construção das categorias teórico-metodológicas em pesquisa educacional. A partir desse objetivo, escolhemos para compor nossa análise o enfoque metodológico da cartografia social, baseado em uma perspectiva pós-modernista de pesquisa. Concluímos que a técnica aparece com destaque na relação teórica e metodológica nos trabalhos analisados e isso pode indicar que a razão moderna, a qual tem na técnica a referência de parâmetro de verdade (BONETI, 2013), influenciou o padrão metodológico em tais pesquisas. Além disso, constatamos que a maioria dos pesquisadores não apresenta explicitamente a epistemologia que direcionou suas escolhas teóricas e/ou metodológicas.

**Palavras-chave:** Produção de conhecimento. Política Educacional. Metodologia de Pesquisa em Educação. Enfoque epistemológico.

**Resumen:** Tello y Mainardes (2012) han examinado que la ausencia de posicionamiento epistemológico de los investigadores, en sus análisis de política educativa, dificulta entenderá las mismas. Ante esta exposición, nos preguntamos: ¿cuáles son las relaciones que los investigadores establecen entre los aspectos teóricos, metodológicos y fundamentos epistemológicos de la construcción de éstos, específicamente en la producción de conocimiento en programas de posgrado en Educación, en la línea de “Política Educacional”, en el Estado de Paraná/Brasil? A



partir de este contexto, este estudio tiene como objetivo analizar la producción académica de los estudiantes de los Programas de Posgrado en Educación, en Paraná, en la línea de política educacional, en el período específico de 2010-2012, teniendo en cuenta el aspecto epistemológico de la construcción de las categorías teórico-metodológicas en la investigación educacional. A causa de este objetivo, se optó por realizar nuestro análisis bajo el enfoque metodológico de la cartografía social, basado en la perspectiva de investigación posmodernista. Hemos concluido que la técnica aparece con mayor relevancia en relación a la teoría y metodología de los estudios analizados, lo que puede indicar que la razón moderna, que tiene en la técnica la referencia de parámetro de verdad (BONETI, 2013), ha influenciado en el modelo metodológico en estas investigaciones. Además, hemos encontrado que la mayoría de los investigadores no presenta explícitamente la epistemología que guió sus elecciones teóricas y/o metodológicas.

**Palabras clave:** Producción de conocimiento. Política educacional. Metodología de investigación en educación. Enfoque epistemológico.

**Abstract:** Tello and Mainardes (2012) argue that the absence of explicit epistemological standing of the researchers, in their analysis on educational politics, makes difficult the understanding of these analyses. In this context, we can raise a series of questions. Which relations the researchers establish between theoretical and methodological aspects and the epistemological basis of them, more specifically in the scientific production related to Post-graduation programs in education, in the research line of “Educational Politics”, in the State of Paraná, Brazil? In this way, the aim of this study was to analyze the students academic production of the Post-graduation programs in education in the State of Paraná, research line “Educational Politics”, in the period of 2010-2012, from the point of view of the epistemological construction of theoretical-methodological categories in education research. We chose the methodological approach of the social cartography based on a post-modernism perspective of research to compose this analysis. We concluded that the technique stands up in the theory-methodology relationship of the studied works. This observation might indicate that modern reason, which draws from technique the reference for truth (BONETI, 2013), had a marked influence on the methodological aspects of these works. Moreover, we detected that the majority of researchers did not explicitly show the epistemology directing their theoretical or methodological choices.

**Keywords:** Knowledge production. Educational politics. Research methodology in education. Epistemological approach.

## **Introdução**

No Brasil, a pesquisa educacional, na atualidade, é fortemente vinculada às universidades, “[...] com cada área do conhecimento sendo uma espécie de sociedade de caráter científico e com membros próprios, mas que tem um *ethos* comum global.” (HEY, 2008, p. 220). Estes hábitos próprios do grupo acadêmico, por sua vez, marcadamente, estão vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* fortemente relacionados às linhas de pesquisa das respectivas áreas de conhecimento.



Na área da educação, a pós-graduação foi criada em 1966, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que ofertou o primeiro mestrado em educação do Brasil. Porém a efetiva produção de teses e dissertações se iniciou em 1973, então, organizada por áreas de concentração. (SANTOS; AZEVEDO, 2009). Antes disso, a pesquisa estava vinculada principalmente aos institutos de pesquisa e às iniciativas individuais de professores/pesquisadores nas universidades. (CURY, 2005).

A partir da década de 1990, os programas de pós-graduação foram organizados em linhas de pesquisa por exigência da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A referida década é marcada pela redemocratização do país, e os programas de pós-graduação em educação se defrontaram com novas demandas de pesquisa, entre elas, a política educacional. Dessa forma, consolidaram-se linhas de pesquisa focadas no estudo específico da política educacional, vinculadas principalmente ao planejamento e à gestão da educação. (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Com a centralidade do tema “política educacional”, ocorreu, por conseguinte, um grande impulso de produção acadêmica e também de estudos sobre produção do conhecimento na área. Em relação à produção de conhecimento em política educacional, Tello e Mainardes (2012) ponderam a dificuldade dos pesquisadores em observarem os fundamentos epistemológicos com que foram construídos os referenciais utilizados como metodologia de pesquisa e a ausência de posicionamento epistemológico explícito dos pesquisadores em suas análises. Diante das exposições de Tello e Mainardes (2012), questionamo-nos a respeito de quais as relações que os pesquisadores estabelecem entre aspectos teóricos, metodológicos e fundamentos epistemológicos de construção destes, especificamente na produção de conhecimento nos programas de Pós-Graduação em Educação na linha “Política Educacional” no estado do Paraná/Brasil?

Sob esse contexto, o presente estudo objetivou analisar a produção acadêmica dos discentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Paraná, na linha de Política Educacional, no período específico de 2010-2012,



levando em conta o aspecto epistemológico de construção das categorias teórico-metodológicas em pesquisa educacional.

A partir desse objetivo, escolhemos para compor nossa análise o enfoque metodológico da cartografia social, baseado em uma perspectiva pós-modernista de pesquisa, pela qual se considera “[...] a Cartografia Social [...] um enfoque metodológico baseado na análise textual que busca a representação de fenômenos socioeducativos por meio de mapas que reinscrevem e estruturam uma multiplicidade de perspectivas ou forma de ver esses fenômenos.” (TELLO; GOROSTIAGA, 2013, p. 170).

Dividimos nosso texto em duas partes, assim, a primeira trata de um breve histórico da pós-graduação no Brasil; e a segunda apresenta o mapeamento realizado e a análise empreendida.

### **A pós-graduação no Brasil: um pouco de história**

A implementação da pós-graduação no Brasil é muito recente e tem sua expansão e importância cada vez mais acelerada e apresenta uma história ainda a ser escrita, porém, ao considerar “[...] que o foco da pós-graduação é a pesquisa, é preciso ter clareza de que não são sinônimos e que a pesquisa antecede e excede a sua organização institucional, bem como a seus controles” (MACHADO; ALVES, 2005, p.8) e ainda que “[...] Nem tudo o que se produz na pós-graduação [...] sob o nome de pesquisa, é pesquisa” (MACHADO; ALVES, 2005, p.9). A pesquisa, recentemente, vinculou-se à pós-graduação, que tem o objetivo atual de formar pesquisadores. Porém, na lógica atual, uma publicação é uma descoberta e, quanto mais se publica, com menos tempo, mais “benefícios” o pesquisador recebe, como bolsas de produtividade e financiamento para pesquisas. (BIANCHETTI; MACHADO, 2007).

Nem sempre, todavia, foi assim, somente na década de 1960 que a pós-graduação institucionalizou-se por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, que fundou a Universidade de Brasília e incluiu a pós-graduação como atividade institucional, contudo, desde os anos de 1930, já havia intenções de estudos pós-graduados, pois, por meio do Decreto nº 19.851, de 31 de abril de



1931, Getúlio Vargas determinou a investigação científica como um dos objetivos da universidade. (CURY, 2005).

O Parecer CFE nº 977/65<sup>1</sup> (CURY, 2005), que rege a pós-graduação até os dias de hoje, tornou oficial a pós-graduação no Brasil e teve como objetivo a definição dos níveis e finalidades desta, bem como passou a conceituá-la e normatizá-la. Dessa forma, distinguiu a pós-graduação *lato sensu* e a *stricto sensu*, estabelecendo que a primeira é qualquer curso que seja posterior à graduação e que não visa abranger todo o campo do saber em que se insere, citando, como exemplo, os cursos de especialização. Já a pós-graduação *stricto sensu* apresenta, como elemento central, a pesquisa apoiada nas atividades de ensino; assim, houve preferência em nomear como “programas” de pós-graduação aqueles referentes ao *stricto sensu*; e, como “curso” de especialização ou aperfeiçoamento, quando a referência é a pós-graduação *latu sensu*, por referir-se quase que exclusivamente ao ensino (SAVIANI, 2001).

O modelo de pós-graduação *stricto sensu* que foi adotado no Brasil tomou como exemplo a experiência dos Estados Unidos, centrada em níveis hierarquizados: o mestrado e o doutorado, sem tomar o mestrado como requisito indispensável para o doutorado. Cada um dos níveis envolveria um determinado conjunto de disciplinas voltadas tanto para o objeto de estudo do aluno como para a área em específico. O programa de estudos finalizar-se-ia com um trabalho de pesquisa, a dissertação para o mestrado e a tese para o doutorado. (SAVIANI, 2007).

Conforme Saviani (2007), conquanto a estrutura brasileira se inspirasse no modelo americano, tinha como base o ideário da pedagogia nova, próprio da experiência europeia. Assim, nos Estados Unidos, havia o incentivo à

---

<sup>1</sup> Cabe ressaltar que, no momento de institucionalização e regulamentação da pós-graduação, o Brasil vivia a ditadura militar sob a regulação de um Estado burocrático-autoritário que buscava um projeto de sociedade para consolidação do capitalismo com grande internacionalização do mercado, dessa forma, a política educacional estava toda voltada para a teoria do capital humano, sendo a formação, na pós-graduação, essencial para o desenvolvimento de alto nível do país. (SANTOS; AZEVEDO, 2009).



autonomia desde a escola básica, ficando em segundo plano o domínio dos conhecimentos sistematizados, “em contrapartida, no ensino superior, os alunos tendiam a ser postos diante de uma organização bastante definida que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes.” (SAVIANI, 2007, p. 37). Já na Europa, o objetivo principal da escola básica era o domínio dos conhecimentos sistematizados, todavia, no ensino superior, exigiam um alto grau de autonomia e maturidade intelectual que dispensava uma orientação mais direta.

Com uma estrutura de origem americana e operacionalização de origem europeia, a pós-graduação no Brasil adquiriu suas características próprias. Uma delas foi a expansão por meio do mestrado e com longo tempo de duração, além disso, os alunos, em sua maioria, eram professores do magistério superior com razoável tempo de experiência, por isso, os professores orientadores pressupunham um alto grau de autonomia dos discentes e exigiam a produção de um trabalho com alto grau de qualidade teórica. Enquanto os professores esperavam autonomia, os alunos demoravam muito tempo para, sozinhos, delimitarem e delinear o objeto de pesquisa e a metodologia e, só então, realizarem a pesquisa e escreverem sobre ela. Devido a esse quadro, iniciaram-se pressões para a diminuição dos prazos de realização da pós-graduação, “[...] com a tendência a secundarizar o mestrado, dispensar a exigência de dissertação ou, mesmo, eliminar essa etapa da pós-graduação *stricto sensu* [...]” (SAVIANI, 2007, p. 39).

Em 1981, por meio do Decreto nº 86.791, a CAPES foi reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação<sup>2</sup>. A CAPES foi convocada, no formato de comissão, em 1951, pelo

---

<sup>2</sup> O I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975-1979) apresentou estratégias para a coordenação, planejamento, execução e normatização, entre elas, formar professores para o magistério no ensino superior, formar pesquisadores e profissionais de elevado nível. O II PNPG (1982-1985) fez parte dos últimos anos da ditadura militar no Brasil, país que passava por uma crise, assim, as prioridades definidas para a pós-graduação foram: a racionalização de recursos e melhoria do acompanhamento e avaliação dos programas. O III PNPG (1986-1989) reconheceu a importância de estabelecer mecanismos para a participação da comunidade científica nos comitês de fomento à pesquisa e distribuição de recursos. O IV PNPG (2005-2010) discutiu a questão da autonomia institucional e flexibilização. (SANTOS; AZEVEDO, 2009). Atualmente, está em vigor o V PNPG (2011-2020).



Decreto nº 29741, “[...] para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior” (MENDONÇA; GOUVÊA, 2002) e instituída em 30 de setembro de 1964, pelo Decreto nº 54.356, que estabeleceu como um dos objetivos da CAPES o fomento à pós-graduação no Brasil (CURY, 2005), isto desencadeou mudanças significativas nas políticas de institucionalização e expansão da pós-graduação como espaço de formação de pesquisadores e instaurou uma forte cultura de “indução/controlado da produtividade, com resultados quantitativos expressivos” (BIANCHETTI; MACHADO, 2007, p.2).

Anísio Teixeira teve grande influência na gestação da criação da CAPES e, também, em sua institucionalização. Dessa forma, este intelectual influenciou grandemente o momento de regulamentação da pós-graduação no Brasil. Ademais, “[...] entre os principais expoentes do Movimento pela Escola Nova (MPEN) no Brasil, Teixeira foi o intelectual que esteve mais diretamente ligado ao projeto de desenvolvimento da pesquisa em educação” (VIEIRA, 2003, p. 2), vinculando-se também ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, pois “[...] o projeto inaugurado pela gestão de Teixeira na Inspeção de Instrução Pública do Distrito Federal e levado à frente pelo INEP está consagrado na literatura como marco da primeira fase<sup>3</sup> de implantação da pesquisa em educação no Brasil [...]” (VIEIRA, 2003, p. 5).

---

<sup>3</sup> A chamada segunda fase de implementação da pesquisa educacional iniciou em 1956, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) no interior do INEP e recebeu recursos e quadro próprio. Os projetos de pesquisa visavam à produção de uma política educacional voltada às necessidades do país (VIEIRA, 2003). Vieira (2003) destaca que o processo de implementação da pesquisa educacional, no Brasil, vinculou-se às Ciências Humanas, principalmente, à psicologia, sociologia e antropologia no INEP, e os profissionais da educação, formadores no curso de pedagogia (bacharelado), por sua vez, tinham a função de ensinar a tarefa de administrar o sistema público, bem como as escolas, pois o curso de pedagogia não era responsável pela formação de professores da escola básica. Dessa forma, o saber científico educacional seria gerado nos institutos de pesquisa por pesquisadores afastados do objeto de estudo; já os profissionais da educação teriam a função de utilizar esse conhecimento para a melhoria do planejamento à avaliação da aprendizagem e, assim, “[...] o processo de implantação da pesquisa em educação no Brasil não esteve associado à formação de pesquisadores vinculados diretamente à Área Educacional [...]” (VIEIRA, 2003, p. 8) e muito



Na década de 1990, os programas de pós-graduação se expandiram consideravelmente, pois as reformas empreendidas pelo Estado brasileiro, a partir da referida década, estabeleceram novas fronteiras entre o público e o privado, atribuindo ao Estado um caráter normativo, regulador e avaliador. (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008).

No século XXI, o sistema de pós-graduação tem se expandido consideravelmente e, na área da educação, não é diferente. Em 2008, o país contava com 89 Programas de Pós-Graduação em Educação (SANTOS; AZEVEDO, 2009); já em maio de 2012, contava com 112 programas (KRAWCZYK, 2012). Em 2013, o número cresceu para 144 Programas de Pós-Graduação em Educação (CAPES, 2013). E, na última atualização do *site* da CAPES (CAPES, 2014), constam 153 Programas de Pós-Graduação em Educação, fato que confirma que é efetivamente, no âmbito da pós-graduação, que a prática de pesquisa acontece, pois, no Brasil, houve uma escolarização da produção científica. (KRAWCZYK, 2012).

### **Mapeamento da produção de conhecimento em política educacional na pós-graduação paranaense: apontamentos para análise**

No Paraná, segundo Ivashita (2013), o primeiro Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) foi criado na Universidade Federal do Paraná, em 1972. Somente na década de 1990 surgem outros programas nas seguintes universidades: Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 1990, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pontifícia Universidade Católica de Curitiba e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 1994 e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), em 1999. Recentemente, segundo dados da CAPES (2014), foram criados os Programas de Pós-Graduação na

---

menos ligado às questões diretas da sala de aula, pois os professores da escola básica eram formados no nível médio.





Universidade Estadual do Oeste do Estado/Cascavel (UNIOESTE), em 2007, e, em 2012, na Universidade Estadual do Oeste do Estado/Francisco Beltrão e Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Assim, no Paraná, atualmente, existem nove Programas de Pós-Graduação em Educação e, para pesquisar a produção de conhecimento sobre política educacional neste âmbito, localizamos os documentos “Memória da Pós-Graduação” no *site* da CAPES referentes a 2010, 2011 e 2012. A partir destes documentos, uma lista foi elaborada com as teses e dissertações referentes às linhas de pesquisa relacionadas à política educacional, conforme indicamos no quadro 1, e encontramos um total de 182 teses e dissertações.

**Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação em Educação no Paraná**

<b>Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos/PARANÁ</b>				
<b>PROGRAMA</b>	<b>IES</b>	<b>UF</b>	<b>Título da Linha de Pesquisa relacionado à Política Educacional</b>	<b>Nº de teses e dissertações encontradas (2010/2012)</b>
EDUCAÇÃO	UFPR	PR	Políticas e Gestão da Educação/ Políticas Educacionais	36
EDUCAÇÃO	UEL	PR	Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação	24
EDUCAÇÃO	PUC/PR	PR	História e Políticas da Educação	51
EDUCAÇÃO	UEM	PR	Políticas e Gestão em Educação	11
EDUCAÇÃO	UEPG	PR	História e Política Educacionais	19
EDUCAÇÃO	UNICENTRO	PR	Políticas Educacionais, História e Organização da Educação	-
EDUCAÇÃO	UNIOESTE/CA SCAVEL	PR	-	-
EDUCAÇÃO	UNIOESTE/FR ANCISCO BELTRÃO	PR	-	-
EDUCAÇÃO	UTP	PR	Políticas Públicas e Gestão da Educação	41
<b>TOTAL</b>				<b>182</b>

Fonte: Elaboração própria com base em CAPES (2014).

Neste mapeamento inicial, percebemos que a política educacional nos Programas de Pós-Graduação no Paraná está relacionada à história da educação e à gestão educacional, a UFPR é a única universidade que, em



2011, mudou o título da linha para “Política Educacional”. Essa constatação inicial nos fez analisar o título das teses e dissertações e elaborar, então, uma nova lista, com essa ação, buscando separar os títulos referentes diretamente à política educacional, assim, descartando os trabalhos sobre história da educação e gestão educacional e outras temáticas correlatas, por conta dos objetivos específicos de nossa pesquisa. Nesta segunda etapa, chegamos a 81 trabalhos, o que representa 44% da lista inicial, dessa forma, a temática “Política Educacional” não se encontra nem na metade dos trabalhos das referidas linhas, pois as linhas estão divididas em temáticas que se complementam, como história da educação e gestão educacional, porém que se diferem em campos específicos. Consideramos, então, essa lista de 81 trabalhos válidos para a nossa pesquisa e separamos aleatoriamente 50% +1 das teses e dissertações, totalizando 41 trabalhos que incorporaram nossa amostra de resumos<sup>4</sup>.

No Brasil, outros pesquisadores têm se debruçado na análise da produção de conhecimento realizada no campo da política educacional, Mainardes (2009, p.7), por exemplo, categorizou dois grupos em sua pesquisa: a) estudos de natureza teórica sobre questões amplas e abrangentes; b) análise e avaliação de políticas, e considerou que:

Ambos os tipos de pesquisa são fundamentais para o debate e avanço do conhecimento acerca das políticas educacionais. No entanto, em uma perspectiva dialética, pode-se interrogar em que medida os estudos de natureza teórica têm contribuído para a análise de políticas específicas e ainda como e em que medida os estudos de políticas específicas têm incorporado as contribuições do primeiro grupo (estudos de natureza teórica). Esses questionamentos referem-se à articulação entre as perspectivas macro e micro, uma questão que tem sido extensivamente discutida na literatura internacional [...].

Barbosa (2011) analisou 83 teses e dissertações produzidas no Paraná, no período de 1995 a 2008, e classificou a pesquisa sobre política educacional paranaense em seis temas: gestão educacional; valorização e carreira do

---

<sup>4</sup> Por conta de nosso cronograma de pesquisa, optamos por analisar somente os resumos destas teses e dissertações, portanto, os resultados apresentados neste artigo apontam caminhos para a continuidade e aprofundamento da pesquisa.



magistério; avaliação por etapa da educação básica; avaliação por modalidade de ensino; gestão escolar e avaliação de políticas e/ou programas educacionais específicos. A pesquisadora concluiu que a maioria dos trabalhos analisados configura-se como forma de avaliação política da política.

Azevedo e Aguiar (2001), por sua vez, identificaram, na produção de conhecimento no Grupo de trabalho (GT) “Estado e Política Educacional”, de 1993 a 2000, os seguintes temas/subtemas comuns: a) crise e reforma do estado, novos padrões tecnológicos, neoliberalismo e a política educacional; b) políticas e programas governamentais; c) educação, legislação e direitos; d) participação da sociedade civil organizada na proposição de políticas; e concluíram que:

[...] os pesquisadores têm colocado a disposição da comunidade acadêmica uma gama diversificada de estudos, sobre os mais distintos temas e problemas. Essa diversidade, porém, é, ao mesmo tempo, um ponto forte e fraco do campo temático. Se, de um lado, a quantidade de objetos empíricos expressa uma característica necessária a um campo em constituição, ela também é problemática, no que se refere ao refinamento de ferramentas analíticas que permitam uma melhor abordagem dos objetos teóricos e empíricos e de suas inter-relações. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p.65-66).

Dessa forma, Azevedo e Aguiar (2001, p. 66), destacam que a heterogeneidade na produção pode impossibilitar o estabelecimento de um programa de pesquisa que permita “[...] desenvolver e aprimorar procedimentos teórico-metodológicos com maior grau de consistência e com melhor grau de delimitação”.

Já Silva (2008), em sua análise da produção do conhecimento na área de políticas públicas, a partir da década de 1990, não acredita que crenças metodológicas comuns sejam necessárias para a constituição de um campo disciplinar, antes, sim, que as apropriações teórico-metodológicas fiquem explícitas nas pesquisas. Tello e Mainardes (2012) também defendem que o posicionamento explícito enriquece e fortalece a produção de conhecimento em política educacional. Nossa pesquisa faz parte deste grupo que defende que é necessário um posicionamento epistemológico explícito nas pesquisas em



política educacional, mas que tal posicionamento não precisa ser homogêneo para a constituição de um campo disciplinar.

Em nossa análise, buscamos identificar, nos 41 resumos selecionados, os “aportes teóricos”, os “aportes metodológicos” e a relação destes de forma explícita com os fundamentos epistemológicos destas categorias nas pesquisas. Nossa análise, levou em consideração a explicação de Tello (2012) de que os fundamentos epistemológicos podem se constituir como: perspectiva, posicionamento e enfoque epistemológico. A perspectiva epistemológica é a cosmovisão que o pesquisador assume, como, por exemplo: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, positivismo e pluralismo. O posicionamento epistemológico é a apresentação de uma teoria vinculada ao campo de estudo, que pode se converter em posicionamento político, por exemplo, a Teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, de Roger Dale, vinculada ao neomarxismo. E o enfoque epistemológico, relacionado tanto à perspectiva como ao posicionamento epistemológico, define a metodologia de pesquisa, o que Tello (2012) convencionou chamar de “epistemometodologia”.

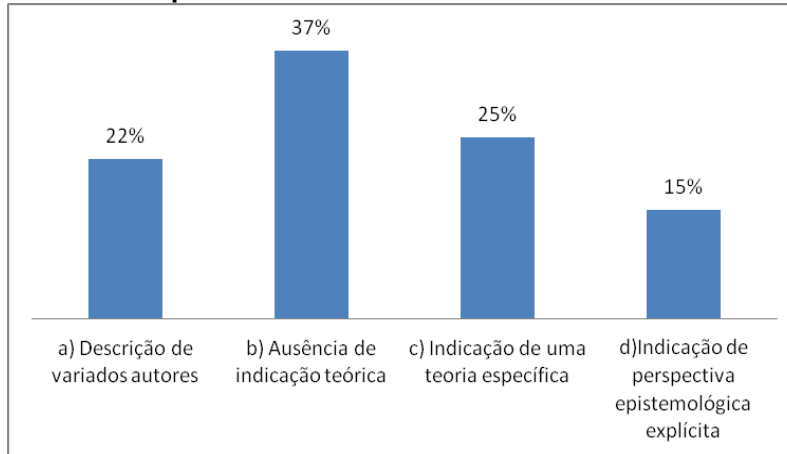
Sobre o aporte teórico, encontramos quatro tipos de indicação deste nos resumos analisados: a) descrição de variados autores; b) ausência de indicação teórica; c) indicação de uma teoria específica; d) Indicação de uma perspectiva epistemológica explícita, conforme indicamos no gráfico 1.

Constatamos que, somados os trabalhos dos grupos "a" e "b", temos 60% sem indicação dos aportes teóricos escolhidos para a análise de maneira clara, pois somente a indicação de autores não foi suficiente para a compreensão da perspectiva, posicionamento e/ou enfoque epistemológico. Dessa forma, em nossa amostra, a maioria dos trabalhos não declara, nos resumos de suas teses e dissertações, qual o fundamento teórico de suas análises e, conseqüentemente, a relação teoria-metodologia escolhida. Por sua vez, a descrição de variados autores indica que será necessário um estudo mais detalhado dos autores utilizados/citados pelos pesquisadores, que podem



se revelar como pesquisadores referentes<sup>5</sup> no Paraná, além disso, o estudo detalhado das metodologias utilizadas e a relação com estes autores podem oferecer pistas sobre as relações escolhidas no momento de seleção de determinada metodologia de pesquisa.

Gráfico 1 – Aporte teórico



Fonte: Elaboração própria.

Sobre o grupo “c”, as teorias que aparecem citadas pelos pesquisadores são: teoria das representações sociais; violência simbólica com base em Bourdieu; conceito de campo de Bourdieu; abordagem do ciclo de políticas de Ball; recontextualização do discurso de Bernstein; conceito de hegemonia em Gramsci. Porém, em todos os trabalhos, este posicionamento epistemológico aparece sem indicação da relação com a cosmovisão que o pesquisador assume, fato que dificulta o entendimento da análise realizada. Esta constatação aponta caminhos para a continuidade desta pesquisa com o intuito de compreender, de forma aprofundada, o porquê de essas teorias aparecerem em destaque nestes trabalhos e quais fundamentos epistemológicos justificam as escolhas dos pesquisadores.

No grupo “d”, todos se posicionam como integrantes do materialismo histórico dialético e fazem a relação com a metodologia de pesquisa utilizada. Assim, uma vez que o pesquisador apresenta sua perspectiva epistemológica

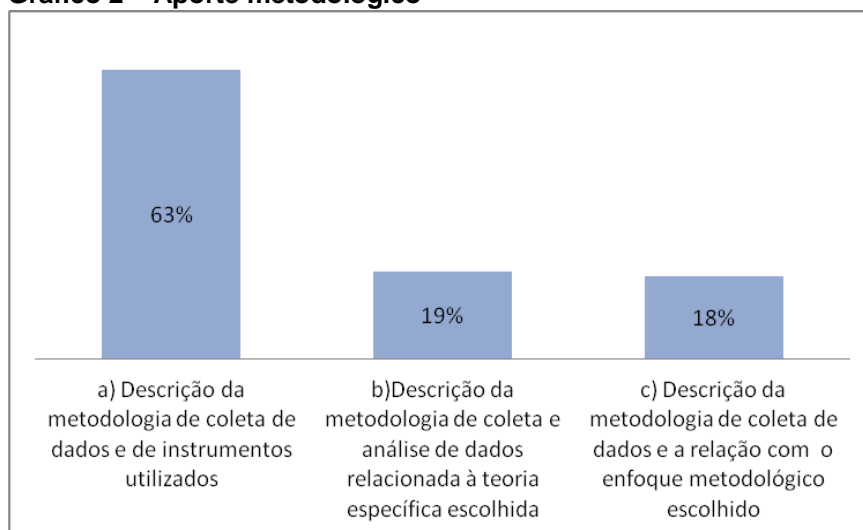
<sup>5</sup> Tello e Mainardes (2012) denominaram como pesquisadores referentes aqueles cujo referencial teórico se observa com mais frequência nas indicações bibliográficas das pesquisas em política educacional.



explicitamente, faz também a relação entre teoria e metodologia de pesquisa (enfoque epistemológico), e isso indica a necessidade da análise dos resultados obtidos para compreender como esta relação teoria-metodologia e enfoque epistemológico se dá no desenvolvimento e resultados desses trabalhos. Outra questão que se mostra para a continuidade desta pesquisa é identificar quais abordagens específicas do campo da política educacional (nacionais ou internacionais) fazem a composição da análise como um todo<sup>6</sup>.

No tocante ao aporte metodológico, a maioria dos trabalhos (63%) apresenta uma descrição da metodologia de coleta e análise de dados e também dos instrumentos utilizados, conforme indicamos no gráfico 2. Entre as descrições, a mais recorrente é a abordagem qualitativa de pesquisa, entendida ora como tipo de pesquisa, ora como abordagem para coleta e análise dos dados. Cabe destacar, ainda, que esses 63% são os mesmos pertencentes aos grupos "a" e "b" do aporte teórico ausente; os 19% são os mesmos que indicam uma teoria específica em seu aporte teórico e os 18% são aqueles que se identificam como pertencentes ao materialismo histórico dialético.

Gráfico 2 – Aporte metodológico



Fonte: Elaboração própria.

<sup>6</sup> Mainardes, Ferreira e Tello (2009), em outra pesquisa, indicam que poucos trabalhos, no Brasil, enfocam questões teórico-metodológicas da pesquisa em política educacional e sua relação com o debate internacional.



Assim, inferimos que os trabalhos que não apresentaram aporte teórico, também, não fizeram relação da metodologia com alguma teoria ou autor. E, na sequência, entre aqueles que indicaram uma teoria específica como aporte teórico, a maioria fez relação desta teoria escolhida com a metodologia da pesquisa, mas não ficou evidente qual perspectiva epistemológica o autor adotou para sua análise, o que dificulta, em parte, a compreensão. E aqueles que se posicionaram explicitamente como pertencentes ao materialismo histórico dialético fizeram a relação teoria e metodologia. O que confirma a hipótese de que é necessário um posicionamento epistemológico explícito (TELLO; MAINARDES, 2012) para a clareza das pesquisas realizadas, pois:

No contexto da discussão sobre fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em políticas educacionais, a categoria 'posicionamento epistemológico', que vem sendo desenvolvida por Tello (2009), adquire uma especial relevância. Tomando por base a ideia de que todo trabalho de pesquisa repousa sobre certa visão de mundo e vincula-se a determinadas concepções epistemológicas (Martinet, 1990), Tello (2009) indica a possibilidade de identificar nos trabalhos de pesquisa uma perspectiva teórica, um posicionamento teórico e um enfoque epistemológico. 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 das análises das políticas educacionais. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 152).

Ademais, queremos destacar que, em todos os resumos analisados, de uma forma ou de outra, os pesquisadores citaram a metodologia de realização da pesquisa, todavia não houve referência a questões teóricas relacionadas a tais escolhas em 60% dos trabalhos, como já explicitado, assim, podemos inferir que a técnica foi mais valorizada do que a teoria, em um primeiro momento, nestes trabalhos.



## Considerações Finais

Neste trabalho, analisamos as categorias teórico-metodológicas e sua relação com as bases epistemológicas do conhecimento e, assim, foi possível concluir que a técnica aparece com destaque nesta relação. Isso posto, lançamos ao debate acadêmico que essa descoberta pode indicar que a razão moderna<sup>7</sup>, que tem na técnica a referência de parâmetro de verdade (BONETI, 2013), destaca-se como padrão metodológico nestas pesquisas. Como a técnica revela-se em evidência, deslocada da epistemologia, podemos inferir que, o conceito de teoria pode torna-se ideológico e como a política educacional se constitui, também, como campo político, a coisificação<sup>8</sup> da teoria é fato alarmante e de urgente pauta de discussão. Assim, o questionamento que se levanta é: *Que política educacional queremos para nosso país?* Isso porque é mais do que urgente refletirmos a respeito.

Neste sentido, considera-se necessário o estabelecimento de uma discussão teórica e metodológica e suas relações com a epistemologia de construção dessas categorias, de forma acirrada, no campo acadêmico da política educacional no Brasil, que permita o estabelecimento de um campo político e acadêmico, heterogêneo, porém fortalecido. Os resultados iniciais deste mapeamento instigam-nos, assim, a continuar os estudos sobre a produção de conhecimento em política educacional no Paraná e no Brasil.

---

<sup>7</sup> O surgimento da razão moderna está ligado à racionalidade, que foi revolucionária por romper com o sistema de pensamento vigente na época medieval. Galileu, Descartes, Bacon, Hobbes, Locke e Newton foram os principais representantes do modelo de pensamento racional na modernidade e de modelo de pesquisa nas ciências da natureza. Essas mudanças sociais e econômicas trouxeram alterações no modo de pensar dos homens e isso influenciou a organização e produção do conhecimento. Surge, assim, a ideia de ciência, nasce a ciência moderna ancorada à busca pela objetividade nas ciências da natureza (ANDERY, 1999). A técnica recebe *status* de infalibilidade associada à ciência moderna. (BONETI, 2013).

<sup>8</sup> Para Horkheimer (1989), quando os cientistas consideram como essência da teoria aquilo que corresponde à sua tarefa imediata, o conceito de teoria se coisifica e torna-se ideológico.





### Referências

ANDERY, M. A. P. A. *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1999.

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**, Ano XXII, n. 77, dez. 2001.

BARBOSA, J. C. **Políticas educacionais no estado do Paraná: um olhar sobre a produção acadêmica (1995-2008).** 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BIANCHETTI, L.; MACHADO NETTO, A. M. “Reféns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007. **Anais...** Caxambú/MG. ANPEd: 30 anos de Pesquisa e Compromisso Social. Caxambú/MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2013.

BONETI, L. W. Fundamentos epistemológicos das políticas educacionais no Brasil: da razão moderna ao discurso da inclusão social. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. 11, 2013, **Anais...** Pontifícia Universidade Católica de Curitiba: Curitiba, 2013. p. 2796-2810.

CAPES. **Portal Eletrônico da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&identificador=38>>. Acesso em: 03 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portal Eletrônico da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&identificador=38>>. Acesso em: 16 maio 2014.

CURY, C. R. J. I. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Rev. Bras. Educ.** [on-line], n. 30, p. 07-20, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300002>> Acesso em: 28 ago. 2013.

HEY, A. P. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, M. L. N. de (Org.). **Políticas Públicas e educação: debates contemporâneos.** Maringá: Eduem, 2008. p. 217-229.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1989. p.31-68 (Coleção Os Pensadores).



IVASHITA, S. B. Os programas de pós-graduação em educação do norte do paraná: algumas considera es. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCA O. 7. 2013. Cuiabá/MT. **Anais...** Cuiabá. Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. p.1-13.

KRAWCZYK, N. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 12, p.3-11, jul./dez. 2012.

MACHADO NETTO, A. M.; ALVES, V. Caminhos ou (des) caminhos da pós-gradua o *stricto sensu* em educa o no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005. **Anais...** Caxambú/MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/28/index.htm>>. Acesso em: 02 set. 2013.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considera es teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, n. 1, p.4-16, jan./abr. 2009.

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

MENDONÇA, A. W. P. C.; GOUVÊA, F. C. F. A institucionaliza o da pós-gradua o no Brasil: um percurso com os boletins da Capes na gestão de Anísio Teixeira (1951/1964). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCA O - 2, 2002, Natal/RN. **Anais...** História e Memória da Educa o Brasileira. Natal/RN, 2002. p.1-14.

OLIVEIRA, D. A.; FERREIRA, E. B. Políticas sociais e democratiza o da educa o: novas fronteiras entre público e privado. In: AZEVEDO, M. L. N. (Org.). **Políticas públicas e educa o: debates contemporâneos**. Maringá: Eduem, 2008. p. 23-45.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A p s-gradua o no Brasil, a pesquisa em educa o e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constitui o de um campo acadêmico. **Rev. Bras. Educ.** [on-line], v.14, n.42, p. 534-550. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000300010>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

SAVIANI, D. **A p s-gradua o em educa o no Brasil: pensando o problema da orienta o**. Campinas/SP: Portal eletr nico da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2001. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2001-3.html>>. Acesso em: 10 set. 2013.

\_\_\_\_\_. O lugar estratégico do mestrado no conjunto da pós-gradua o e da pedagogia: problemas e perspectivas. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 2, n. 3, jan./jun. 2007.



SILVA, A. A. Análise política e políticas educacionais: tendências e perspectivas teórico-metodológicas. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes**, v. 16, n. 1, p. 35-43, jun. 2008.

TELLO, C. Las epistemologías de La política educativa: vigilância y posicionamento epistemológico Del investigador em política educativa. **Práxis Educativa**, v. 7, n.1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TELLO, C.; GOROSTIAGA, J. M. Aportes da cartografia social para uma epistemometodologia do visul na pesquisa sobre política educativa. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2013. p. 169-192.

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/Education Policy Analysis Archives**, v. 20, n. 9, p.1-31, 20 mar. 2012.

VIEIRA, C. E. Anísio Teixeira e a pesquisa em educação no Brasil: ensaio sobre o processo de formação do campo. **Série Estudos Periódico do Mestrado em Educação da Ucdb**, v. 1, n. 15, p. 167-178. 2003.