



# TEMAS E TRAMAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ACÁCIA ZENEIDA KUENZER\*

MARIA CÉLIA MARCONDES DE MORAES\*\*

A aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis.

(Adorno, 1995)

*RESUMO:* Para falar de temas e tramas da pós-graduação em educação no Brasil, dividimos a exposição do texto em duas partes. Na primeira, retomamos alguns pontos da história da pós-graduação no país e indicamos uma inflexão importante neste processo, as mudanças induzidas pela avaliação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 1996/1997 que, entre outros impactos, redesenhou o perfil da pós-graduação brasileira, que passa a priorizar fundamentalmente as atividades de pesquisa e de formação de pesquisadores. Na segunda, apresentamos alguns delineamentos teóricos que, a nosso ver, balizam as discussões acerca da produção de conhecimento nos dias de hoje, em particular nas áreas de ciências humanas e sociais e suas repercussões na pesquisa desenvolvida na área de Educação.

*Palavras-chave:* Educação. Pós-graduação. Avaliação.

## THEMES AND INTRIGUES IN POST-GRADUATION IN EDUCATION

*ABSTRACT:* To talk about the themes and intrigues of Brazilian post-graduation in Education, we have divided our text in two. The first part highlights some important moments of the history of post-graduation in Brazil. We point out how the changes introduced by

---

\* Doutora em educação e professora titular do Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail:* acaciazk@uol.com.br

\*\* Doutora em Ciências Humanas (educação) e professora do Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* mmmm@uol.com.br

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) after its 1996/1997 evaluation represented a relevant inflection in this process. Among others impacts, they have redesigned the profile of that level and, from that moment on, post-graduation has began to stress fundamentally research and researcher training. Our second part presents some theoretical features that frame the discussions on the production of knowledge nowadays, particularly in Social and Human Sciences, and their effect on educational research.

*Key words:* Education. Post-graduation. Evaluation.

## Pós-graduação no Brasil: inflexões e perspectivas, um breve histórico

O ensino superior no Brasil enfrenta problemas históricos os quais, aparentemente, encontram-se longe de uma solução satisfatória. Basta acompanhar a polêmica repercussão que o anteprojeto de lei da Educação Superior, proposta pelo Ministério da Educação do atual governo, encontra nos meios acadêmicos e midiáticos. O mesmo, porém, parece não ocorrer com a pós-graduação. As loas vêm de todos os lados e, de fato, em seus mais de quarenta anos, a pós-graduação brasileira expandiu-se e afirmou-se alcançando altos padrões de qualidade e, em várias áreas, credibilidade internacional. Pode-se afirmar que ela vem contribuindo significativamente para o desenvolvimento do país. Alguns números recentes que descrevem este sistema impressionam pela magnitude. Para se ter uma idéia, entre 2001 e 2003 – período da última avaliação trienal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – a pós-graduação brasileira atendeu a um universo, em números aproximados, de 112 mil alunos, dos quais 72 mil mestrados e 40 mil doutorandos. Nesse triênio titularam-se 93 mil alunos, entre os quais 21 mil doutorandos e 72 mil mestres. Ainda abusando um pouco dos números, havia no triênio 1.819 programas:<sup>1</sup> 1.020 doutorados, 1.726 mestrados acadêmicos e 115 mestrados profissionais (CAPES, Perfil da Pós-graduação, 2004).

A pós-graduação brasileira foi implantada com o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica. Vale registrar que a primeira denominação da CAPES foi a de “Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior”. No entanto, não obstante as boas intenções e os índices notáveis dos

dias atuais, o país ainda não superou o desafio de formar um número suficiente de docentes titulados para este nível. Dos pouco mais de 254 mil professores do ensino superior no Brasil, apenas 21% têm doutorado e 35%, mestrado. Ademais, os dados perdem muito de sua expressividade se comparados ao número de egressos por 100 mil habitantes de outros países: entre 1997 e 2003, a Alemanha atingiu o patamar de 30 doutores por 100 mil habitantes; em 2001, o Reino Unido alcançou 24, e os EUA 14 doutores por 100 mil habitantes. Em 2000, a Coréia do Sul registrou a marca de 13,6, e o Japão 12,1 doutores/100 mil habitantes. Em 2003, o Brasil formou 4,6 doutores/100 mil habitantes. Como se vê, ainda há um longo caminho a percorrer (CAPES, 2004, v PNPGE, p. 37).

Vejam um pouco desse percurso. As primeiras experiências de estudos pós-graduados no Brasil constituíram-se em iniciativas de dimensões limitadas. Professores estrangeiros que aqui aportavam, seja como membros de missões acadêmicas ou foragidos da Segunda Guerra Mundial, estabeleceram o primeiro núcleo institucional para os estudos pós-graduados. Balbachevsky (2005, p. 187) lembra que o elemento central desse “modelo era a relação tutorial que se estabelecia entre o professor catedrático [brasileiros ou não] e o pequeno número de discípulos, os quais também atuavam como auxiliares do professor nas atividades de ensino e pesquisa”. Como se sabe, o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931 – que vigorou até a promulgação da Lei 5.540, de 1968 – estabelecia o sistema de cátedra e a pesquisa e o ensino eram, prioritariamente, tarefas do professor catedrático, o qual era agraciado com contrato de dedicação integral (Evangelista e Moraes, 2002, p. 4).

Tardiamente – se tomarmos como parâmetros os países centrais da acumulação capitalista – apenas em 1965 as experiências de pós-graduação brasileiras foram reconhecidas como um novo nível de ensino (Moraes, 2002). Naquele momento, o parecer 977, o Parecer Sucupira, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, traçava o formato institucional básico da pós-graduação brasileira, diferenciando seus dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado. O Parecer sinalizou, ainda, um modelo flexível de organização curricular ao não fixar o mestrado como condição indispensável à inscrição no curso do doutorado.<sup>2</sup> Com o tempo, porém, a pós-graduação foi perdendo a flexibilidade inicial, seja por uma leitura rígida do sistema de avaliação, seja pelas características das IES, constituindo-se hoje em um modelo marcadamente sequencial (mestrado/doutorado) (CAPES, 2004, v PNPGE, p. 43).

Chamamos a atenção para o ano em que foi elaborado o Parecer: 1965, o segundo do regime militar. Não foi casual. De fato, um dos acontecimentos aparentemente mais contraditórios da história recente do Brasil tenha sido talvez o *boom* experimentado pela pós-graduação brasileira, sobretudo a partir de 1970, quando um número significativo de seus cursos se consolida ou se constitui, com franco apoio do regime, então em seus mais difíceis anos de chumbo (Moraes, 2002). Naquela época, as políticas modernizadoras e de financiamento para as instituições brasileiras de ensino superior foram consequência, também, de uma aliança tácita – e quase sempre conflituosa – entre as elites militares de direita e as elites acadêmicas, intelectuais e cientistas de esquerda. Os dois grupos tinham em comum o nacionalismo e a crença compartilhada nos poderes da ciência e da tecnologia (Schwartzman, 2001).

O regime militar, como se sabe, possuía um traço acentuadamente nacionalista e ambicionava a construção de um Estado nacional forte, o “Brasil grande”. Entre seus planos estava o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção das usinas nucleares, de imensas usinas hidroelétricas, de rodovias e ferrovias, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimento na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações. Há consenso entre os especialistas que a carência de recursos humanos para alcançar esses objetivos foi um dos fatores determinantes para o apoio à criação e expansão da pós-graduação dentro e fora das universidades (Germano, 1993; Moraes, 2002). Este fato pode ser constatado pela indução financeira e pela normatização das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico efetivados pelo regime nesse campo, sobretudo na fase do chamado “milagre econômico”, no início da década de 1970.<sup>3</sup>

Foi nessas circunstâncias que, em 1976, a CAPES iniciou seu sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira e procurou pôr em prática as orientações do I PNPG (1975-1979). Este Plano, constatando o caráter espontâneo do processo de expansão da pós-graduação até então, o propôs, a partir daquele momento, como objeto de planejamento estatal, uma vez que a pós-graduação é parte integrante do sistema universitário. Em decorrência, este nível de ensino integrou-se ao Plano Nacional de Desenvolvimento por meio dos planos setoriais de Educação e de Ciência e Tecnologia, constituindo-se, portanto, em questão de Estado. Naquele momento, a principal meta do I PNPG a ser cumprida pelo MEC era a de formação de pesquisadores, docentes e profissio-

nais para atender principalmente às demandas do ensino superior; esta ação deveria ser complementada por outros órgãos governamentais mediante financiamento de pesquisas.

A história mostrou que o I PNPB, além do mérito de reconhecer que a expansão da pós-graduação só seria exequível por uma política indutiva deliberada do Estado e de integrá-la ao sistema universitário, estabeleceu a centralidade da pós-graduação na formação docente. Com isto em vista, propuseram-se os programas de concessão de bolsas para alunos em tempo integral, a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD)<sup>4</sup> e o apoio à admissão de docentes para atuar na pós-graduação nas Universidades.

Foi fundamental a ação da CAPES<sup>5</sup> nesse processo, da qual resultou uma efetiva expansão e institucionalização da pós-graduação. O financiamento para pós-graduandos por meio de bolsas de estudos, aliado ao PICD, assegurou a formação de um expressivo contingente de quadros, em particular para a docência na pós-graduação. Indicativo da centralidade do ensino eram os currículos dos cursos, constituídos por extensas listas de disciplinas ofertadas em conformidade com os temas desenvolvidos pelos docentes nos seus respectivos doutorados e mestrados (mestrados ministravam aulas, no início desta história). Um percurso que se prolongava sem organicidade e com muitos créditos a cumprir. De modo geral, os alunos se defrontavam com a pesquisa somente no momento da elaboração da dissertação ou tese, após cumprirem o vasto e fragmentado elenco de disciplinas. Não raras vezes, os estudos de natureza teórica que subsidiariam a pesquisa se realizavam após a finalização dos créditos, quando então se definia o objeto e escolhia-se o orientador. Em decorrência, os mestrados e doutorados eram longos e as dissertações, muitas vezes, constituíam-se em verdadeiras teses.

Balbachevsky (2005, p. 287) assinala que a expansão do sistema representou, também, “uma alternativa doméstica barata para a qualificação dos professores da rede federal de universidades”, então em forte processo de crescimento. Não obstante, considera-se que a “nacionalização” da pós-graduação gerou efeitos positivos, pois permitiu opções epistemológicas e escolhas de objetos mais consentâneas com a realidade do país. Na área de Educação esta tendência evidencia-se particularmente, pois até a vigência do I PNPB muitos dos doutores da área formavam-se, sobretudo, nos Estados Unidos, valendo-se de enfoques metodológicos predominantemente quantitativos, voltados para a comprovação de hi-

póteses derivadas do estudo de dimensões internas à escola, sem estabelecer relações com o macrocontexto que permitiriam compreendê-las.

O II PNPG (1982-1985), embora mantendo os mesmos objetivos do Plano anterior, enfatizou a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação. Nesse contexto, tornam-se prioritários a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que, como indicamos, existia embrionariamente desde 1976. Destarte, ao longo dos anos de 1980 a sistemática de avaliação da pós-graduação brasileira consolidou-se: por um lado, a CAPES introduziu aprimoramentos nos formulários de obtenção de dados, bem como buscou sua progressiva informatização; criou as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento e implementou a prática de visitas *in loco* aos Programas. Ademais, a agência passou a consultar as áreas de conhecimento (normalmente por intermédio das respectivas Associações Nacionais de Pós-graduação) para obter indicações de nomes para compor seus vários níveis de avaliação: a comissão de avaliação dos cursos de pós-graduação e demais comissões de consultores para seleção de bolsas para o exterior, reconhecimento de cursos novos, apoio a cursos *lato sensu*, acordos internacionais etc. Esse movimento significou o envolvimento direto da comunidade acadêmica no processo avaliativo, “a avaliação por pares” (Moraes, 2002).

A pesquisa ganha relevância na pós-graduação no âmbito do III PNPG (1986-1989), conseqüência de sua vinculação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República. O PND, traduzindo o espírito da época, determinava como meta a conquista da autonomia nacional. Nessas circunstâncias, caberia à pós-graduação formar o quantitativo de cientistas necessário para o país atingir plena capacitação científica e tecnológica, condição esta reconhecida como requisito para assegurar a independência econômica. Com vistas a cumprir tal meta, o III PNPG priorizou a pesquisa nas Universidades, enfatizando seu papel no desenvolvimento nacional, e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia (v PNPG 2005-2010, p. 14). Esta intenção, contudo, não foi suficiente para superar a tradição da pós-graduação, fortemente centrada na docência.

No início dos anos de 1990, no entanto, tornava-se claro, tanto para a agência de fomento quanto para a comunidade acadêmica, o esgotamento dos paradigmas vigentes da avaliação e a urgência em criar um novo modelo avaliativo (Fávero, 1999). Era consensual não mais ser possível avaliar a pós-graduação brasileira nos anos finais do século XX com

os mesmos critérios aplicados na década de 1970. Os ajustes feitos ao longo da experiência, em termos de aperfeiçoamento,<sup>6</sup> e mesmo a modernização da sistemática mediante procedimentos informatizados, já não bastavam.

Com base nas discussões que se desenvolveram tendo em vista a formulação do IV PNPG, que acabou por não se viabilizar em face de várias restrições, entre elas a orçamentária, a CAPES formulou seu novo paradigma de avaliação, introduzido para o biênio 1996/1997, o qual se manteve basicamente o mesmo até a última avaliação trienal de 2001/2004 (Kuenzer, 2005; Moraes, 2002).

O novo modelo de avaliação, uma vez que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG: o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Em que pesem as justificadas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação. A partir do novo instrumento e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciaram-se alguns indicadores desta nova concepção. Introduziu-se a idéia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado.

Reconhece-se o caráter positivo da indução que postulou a centralidade da pesquisa na pós-graduação e o seu caráter de cientificidade. Contudo, são manifestos alguns aspectos negativos e não resolvidos do novo modelo, os quais podem ser resumidos em dois pontos principais.

Por um lado, a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado. É bem verdade que a Comissão da Área de Educação buscou privilegiar “aspectos qualitativos do material avaliado, com ênfase na produção intelectual, docente e discente, e na consistência e coerência da articulação entre atividades de pesquisa e formação”; não considerou, ademais, os indicadores quantitativos por si mesmos “de forma isolada ou independente dos ou-

tros fatores e variáveis relevantes, ou como condição necessária e suficiente para a classificação dos Programas” (CAPES, Documento da área de Educação). No entanto, a qualidade da produção – o verdadeiramente relevante – dificilmente pode ser mensurada, porquanto ainda não se descobriu uma fórmula razoável e rápida para avaliar a qualidade em termos do impacto social e científico dos produtos na qualidade de vida, na democratização social e econômica, na preservação do ambiente e assim por diante. A avaliação qualitativa reclamaria, também, a leitura de artigos e livros, além de teses e dissertações. Considerando que a área de Educação elenca hoje 73 Programas (recomendados pela CAPES), pode-se inferir a dimensão do problema. Por conseguinte, o modelo ganha dimensões formais que nem sempre expressam a realidade dos Programas.

Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requeitada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta. Deste modo, formas legítimas de produção, como co-autorias e organizações de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas –, banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a Educação. No caso das coletâneas, nota-se, muitas vezes, tendência a um ensaísmo que longe está do necessário avanço na construção de uma produção consolidada e orgânica acerca dos objetos de investigação. No das co-autorias, em particular a de docentes com discentes e em trabalhos completos em eventos, alguns exageros “não permitem que se possa aferir o que é resultado de investigação específica de docente, de discentes ou de efetiva co-autoria” (CAPES, Documento da área de Educação). Dessa forma, o incentivo para que orientadores e orientandos publiquem juntos, a partir de uma crescente participação do corpo discente nos projetos de pesquisa dos orientadores desvirtua-se, reduzindo-se a um incansável roteiro de sucessivas apresentações em eventos, no exterior e no país.

Acredita-se que, talvez, a classificação dos veículos de divulgação segundo sua qualidade e abrangência, por meio dos Qualis para periódicos, tenha sido uma das formas encontradas pela CAPES para qualificar a produção das várias áreas. Embora ainda incipiente, este processo busca construir padrões mínimos de qualidade e, em alguma medida, permite enfrentar o surto produtivista ao possibilitar uma comparação diferenciada dos produtos até então considerados equivalentes.

Em relação à exacerbação quantitativista registre-se, ainda, a ação reguladora da CAPES no tempo de duração dos cursos. O controle do tempo médio de titulação, articulado à política de concessão de bolsas, embora tenha desempenhado importante papel no redimensionamento dos excessivamente longos tempos de conclusão do mestrado e de doutorado, também forjou seu contrário: em particular, o aligeiramento do mestrado, considerado, agora, formação inicial em pesquisa a ser complementada no doutorado. Assim, a necessária redução nos tempos médios de titulação se sobrepôs, em grande medida, à qualidade da formação, principalmente no mestrado. Neste nível, a inexperiência em pesquisa, articulada à não rara fragilidade da formação teórica anterior, demandaria um tempo maior para o amadurecimento acadêmico de grande parte dos alunos. Sob o impacto das exigências da avaliação CAPES e da concessão de bolsas, pelo menos no caso da Educação, os programas de pós-graduação assumiram como meta titular de qualquer forma e a qualquer custo – em 24 ou 48 meses. Neste processo, as condições reais de trabalho dos alunos passaram a segundo plano. O percurso curricular confrangido supõe um aluno idealizado – de modo preferencial os que trazem experiência de bolsas de iniciação científica – com suficiente autonomia intelectual para dominar as categorias teórico-metodológicas em um ano, e com condições para finalizar a “pesquisa” ao final do segundo ano, admitida uma extensão de mais seis meses de prazo para os não bolsistas.

São inegáveis os avanços proporcionados pelo melhor dimensionamento dos tempos de titulação. No entanto, a busca por cumprir os estritos critérios da avaliação trouxe efeitos negativos perceptíveis, notadamente, na fragilidade das dissertações.<sup>7</sup> Mesmo tendo em conta que elaborar uma dissertação deve constituir-se em exercício de autonomia acadêmica, pré-requisito indispensável para os estudos doutorais, o enfraquecimento desta primeira etapa põe em risco a qualidade da formação posterior. Acrescentaríamos, ademais, um fato menos referenciado: a compressão do tempo de conclusão, sobretudo do mestrado, comprometeu o trânsito dos alunos em um leque de disciplinas, geralmente oferecidas nos bons cursos de pós-graduação do país. Tais disciplinas, via de regra, possibilitavam o contato dos alunos com temas diversos e literatura original, hoje praticamente impossível nos seminários de pesquisa formatadores de dissertações de curto prazo. Este é, talvez, o impacto mais notável do processo que fragilizou a formação de pesquisadores neste nível de ensino. Não se defende aqui a ausência de delimitação do tem-

po de titulação. Aponta-se, tão-somente, a necessidade de critérios para a necessária flexibilização em nome da qualidade e do sentido formativo da pós-graduação, para além de uma certificação meramente formal.

Vale lembrar, ainda, os levantamentos realizados por Horta (2002, p. 10-11) que apontam para um fato extremamente grave e que indicam que a exigência da CAPES não recaiu igualmente em toda a pós-graduação: a maioria dos Programas com conceito 6 e 7, de todas as áreas, na avaliação do triênio 1998-2000, apresentava tempo médio de titulação mais alto que os demais, um baixo índice de matrículas por docente do NRD6 e número de titulados por docente do NRD6 abaixo da média.<sup>8</sup> Por conseqüência, o quesito que realmente importou na avaliação foi a produção bibliográfica.<sup>9</sup> Em suas palavras:

Docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo, assim a manutenção destes conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram como fundamental o conceito no momento da distribuição das verbas. Entretanto, formam menos alunos, demoram mais para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamento. Por outro lado, docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rápido possível, para que seus programas não percam bolsas da CAPES; conseguem isto, mas publicam menos, seus programas mantêm seus baixos conceitos e, conseqüentemente, tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento de outras agências.

Como se vê, não são poucas nem de pouca monta as conseqüências da proposta da avaliação CAPES. Percebe-se a necessidade – para retomar um velho mote – de “avaliar a avaliação”, buscando novos formatos que avancem para além dos resultados conseguidos e superem os limites do modelo em curso.

Em princípio, do ponto de vista da função reguladora do Estado, esta tarefa deveria se constituir em prioridade no V PNPG, divulgado recentemente pela CAPES para o período 2005-2010,<sup>10</sup> o que ocorreu apenas em parte. Do ponto de vista da comunidade científica, a expectativa é a de que exerça seu importante papel no direcionamento das políticas de avaliação. Afinal, a comunidade científica, com sua presença no CTC, nos comitês de área e Programas de pós-graduação, tem voz e canais de comunicação com a CAPES para “sugerir e exigir”.

Mas, vejamos alguns aspectos a serem ressaltados no V PNPG. Em primeiro lugar, o reconhecimento da agência acerca dos limites da siste-

mática anterior propondo “a diversificação, a exigir que o sistema de pós-graduação seja mais dinâmico e capaz de incorporar novos indicadores ao processo de avaliação” e a flexibilização de modelos, tendo em vista “buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do país” (V PNPG, p. 60).<sup>11</sup> Em segundo, porém, a preocupante vinculação das diretrizes estratégicas, em especial a diversificação e a flexibilização, às demandas mercantis apontadas no que aparece como suas quatro vertentes: “capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas” (CAPES, 2004, V PNPG, p. 49). Duas grandes novidades, portanto: a de atribuir aos programas *stricto sensu* a responsabilidade pela qualificação de professores do ensino fundamental, médio e técnico – para a qual o Plano prevê a “possibilidade de estimular a criação de programas de mestrado voltados para a formação de professores em serviço, em articulação e cooperação com os sistemas de ensino” (Idem). E a de, insinuando-se na vaga desencadeada pela Lei 10.973 (Lei de Inovação Tecnológica), de 02 de dezembro de 2004,<sup>12</sup> propor a formação de quadros para o setor empresarial público e privado. Pode-se antever, nas propostas, a indução de múltiplos mestrados profissionalizantes.<sup>13</sup>

Não nos interessa aqui, no entanto, uma análise detalhada dos PNPGs ou do sistema de avaliação da pós-graduação brasileira. Para os objetivos deste artigo, basta a sucinta explanação contida nas linhas acima. Importa observar que, neste processo, o destaque da capacitação de docentes para o ensino superior se fez presente na formulação de políticas para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil desde sua criação até anos recentes. Este fato orientou a vocação dos programas, particularmente os de Educação, que assumiram esta capacitação como seu horizonte (Kuenzer, 2005). Mesmo quando o III PNPG enfatizou a pesquisa voltada para a ciência e a tecnologia, a dinâmica social do país impediu mudanças mais significativas de curto prazo. A rigor, somente na segunda metade da década de 1990, momento em que a CAPES inaugurou e implementou seu novo paradigma de avaliação (Moraes, 2002; Kuenzer, 2005), induz-se a concepção da pós-graduação como lócus privilegiado da pesquisa e da produção de conhecimento, em particular o doutorado.

Neste ponto chegamos à segunda parte da exposição. Se for a produção de conhecimento, a busca pela pesquisa qualificada, que norteia a

prática dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nos últimos anos, impõe-se a indagação: que tipo de conhecimento é produzido? Qual a compreensão de pesquisa que prevalece? Dirigimos estas perguntas especificamente à área de Educação e o lugar de onde falamos é o da experiência como pesquisadoras do CNPq e de seis anos participando da avaliação dos Programas de pós-graduação em Educação na CAPES.<sup>14</sup>

### Questões teórico-metodológicas: desafios à pesquisa em educação

Um dos aspectos que chamaram nossa atenção nos últimos anos é o movimento de “recoo da teoria” na área de educação, mas também nas demais ciências humanas e sociais (Moraes, 2001; 2003). Vimos alertando para o fato de que a celebração do “fim da teoria” associa-se a certa utopia educacional que se evidencia nos critérios que norteiam a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, a elaboração de currículos, a organização escolar, a definição de parâmetros da pós-graduação.

A utopia, praticista e pragmática (Moraes, 2001; 2003), considera suficiente o “saber fazer”. Nesse contexto, o esforço teórico é associado à perda de tempo ou à especulação metafísica ou, quando não, restringe-se a um recurso de oratória, expediente persuasivo e fragmentário preso à sua própria estrutura discursiva. Dito de outro modo, trata-se de uma disposição que nivela o mundo reduzindo o cognoscível à experiência sensível, à manipulação do tópico e do imediato. Nessas circunstâncias, a pesquisa educacional é tolhida em sua capacidade de apreensão das relações funcionais dos fenômenos empíricos. Tal disposição avilta as pesquisas da área por propô-las: a) como simples levantamento de dados fenomênicos; b) por restringir seu horizonte ao controle desses dados com vistas a descrever seu provável comportamento futuro; c) por pensá-las como mera estratégia de intervenção; d) ou ainda, em suas versões “pós” ou “neo”, por reduzi-las a “narrativas fragmentadas, descrições vulgares das múltiplas faces do cotidiano escolar” (Moraes e Müller, 2003, p. 2).

Por suposto, seria extravagante negar a importância dos dados empíricos em qualquer pesquisa, pois é nos movimentos mais simples da vida cotidiana, na empiria mais imediata, que se situa o ponto de partida para compreender a sociabilidade humana em seu sentido mais profundo (Moraes e Müller, 2003). Entretanto, a compreensão do movi-

mento cotidiano implica estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e suas contradições. Por isso, a teoria não deve abandonar o seu lugar catalisador na pesquisa e nem poderia ser de outra forma, assegura Duayer (2003, p. 1), “já que em um mundo cada vez mais complexo teorizar é um imperativo da prática”.

Isto significa compreender que o método de produção do conhecimento é um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento, parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Estas, de volta ao empírico e imediato ponto de partida, podem apreendê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro.

O ponto de partida é apenas formalmente idêntico ao ponto de chegada. Em seu movimento em espiral crescente e ampliada, o pensamento chega a um resultado não conhecido inicialmente, projetando novas descobertas. Não há, pois, outro caminho para a produção do conhecimento senão o que parte de um pensamento reduzido, empírico, virtual, com o objetivo de reintegrá-lo ao todo para assim compreendê-lo, aprofundá-lo, concretizá-lo. É então, tomá-lo como novo ponto de partida, de novo limitado, em face das compreensões que se anunciem (Marx, 1977; Kosik, 1976). Realizar este movimento exige rigor teórico e clareza epistemológica, sem o que não se avança para além de caóticas e precárias apreensões de fragmentos da realidade.

Em outras palavras, não obstante a importância da empiria no contexto da pesquisa, ela não é suficiente para conferir inteligibilidade à experiência científica, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo (Duayer, 2003, p. 9). A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe o mundo fechado para mudanças e para a intervenção do agir humano. Porém, uma vez que as leis científicas só têm sentido se aplicadas em um mundo aberto (para além do âmbito da imediatividade) e intransitivo, sua finalidade é a de compreender as estruturas, forças, poderes, que determinam os fenômenos empíricos, mas que se situam para além deles (Bhaskar, 1994).

A decorrência dessas afirmações para a produção do conhecimento é definitiva e, a nosso ver, com nítidas repercussões no que se compreende por pesquisa na área de educação. De imediato surge o problema da construção do conhecimento abalizada pelas crenças do senso comum, confundindo as disposições sociais e cognitivas que reforçam os delineamentos de preconceitos de raça, classe social ou gênero. O conhecimento desta forma modulado, não apenas é condicionado pela prática social, mas é por ela convencionado (Moraes, 2003).

Concordamos com Bhaskar (1994), para quem a realidade é multidimensional e engloba as estruturas, mecanismos, poderes e tendências, cuja existência independe de os conhecermos ou não, e que são determinantes para a ocorrência dos fenômenos. Nessa imagem multidimensional, o mundo é composto por relações extremamente complexas, cujas estruturas estabelecem poderes que, quando acionados por determinados mecanismos, múltiplos e freqüentemente contrapostos, agem na determinação dos fenômenos que podem ser percebidos ou não. Os eventos, portanto, são produtos da conjugação desses mecanismos. É com estas considerações em vista que visualizamos as tendências na pesquisa em Educação.

Costuma-se afirmar que uma das maiores dificuldades com a qual se depara a pesquisa na área é o fato de que a reivindicação a um estatuto epistemológico mais definido é obstaculizada pela complexidade do fenômeno educacional e do caráter de confluência de várias disciplinas que caracterizam a área. Por outro lado, como prática social complexa – a área da saúde enfrenta problemas bastante similares – assevera-se que, na educação, “o individual e o social, o teórico e o prático, o investimento e o consumo, a transmissão e a renovação, a estrutura e o imaginário não podem ser separados, [pois] tudo em educação é, em princípio relevante” (Mello, 1983).

Dito de outro modo, aparentemente, no universo da pesquisa em educação e, portanto, da produção de conhecimento no campo da educação, cabe praticamente tudo. Desde as especificidades inequívocas da área, como currículo, ensino e aprendizagem, ou formação de professores – sem esquecer que cada um desses campos é um universo à parte – até as envolventes questões de meio ambiente, cultura, linguagens ou movimentos sociais.

Com este quadro em vista, indicamos as principais tendências que percebemos na pesquisa em educação nos dias de hoje – as quais, diga-se

de passagem, já foram identificadas há alguns anos por outros pesquisadores da área:

- a) Investigações recentes sobre as tendências investigativas na área da educação indicam que em um número importante de pesquisas a análise dos dados obtidos por meio da investigação de temas específicos não se faz acompanhar de numa visão teórica e sintética do fenômeno educacional. Ou seja, não obstante a busca em definir os “contornos da especificidade da educação como objeto do conhecimento”, observa-se uma nítida dificuldade em estabelecer a identidade da “educação” como campo de produção de conhecimentos. Por isso mesmo, importa-se das outras ciências e, até mesmo de outros contextos sociais, modelos teóricos que são mais ou menos adaptados às análises educacionais (Mello, 1983). Este aspecto, lembra Warde (1990), apresenta um ângulo positivo que é o de contribuir para que a área saia dos estreitos limites de um certo “pedagogismo” que, em boa medida, ainda tolhe as pesquisas produzidas; mas, por outro lado, acarreta o risco de acentuar uma dispersão teórica e metodológica que não encontra âncora no campo educacional, nem tampouco no da filosofia, da psicologia, da história, da sociologia ou da economia. Uma dispersão que, em geral, conduz a pesquisa a um sincretismo teórico que a faz perder a compreensão histórica, teórica e prática dos processos educacionais.<sup>15</sup>
- b) A tal sincretismo teórico associa-se certo sincretismo metodológico. Nesta perspectiva, as concepções epistemológicas que guiaram a pesquisa em educação, ao longo destes 40 anos, mais refletem opções em moda em outros campos do conhecimento – apreendidas e transferidas para a área sem o necessário rigor no entendimento de seus pressupostos epistemológicos e suas especificidades – do que os modos de apropriação e compreensão de seus objetos e de uma produção teórica consistente. Como resultado, são freqüentes as pesquisas que oscilam entre um pseudopositivismo e um arremedo de pesquisa qualitativa, em que não se ultrapassa uma precária aproximação fenomênica capaz, apenas, de relatar impressões fragmentadas de uma realidade superficialmente observada ou parcialmente intuída.

Nos dois casos não se produz ciência, uma vez que o trabalho científico necessita de regras rigorosas de dedução ou de sistemas de categorias como base à imaginação produtiva e à atividade criadora do pensamento no domínio dos novos objetos a serem conhecidos. Como se sabe, “é uma patente incongruência que a ciência circunscreva-se ao empírico e, simultaneamente, possa produzir leis universais, ou generalizações válidas para além dos sistemas fechados dos experimentos” (Duayer, 2003, p. 20).

- c) por outro lado, parece não haver problema em identificar, no campo educacional, as múltiplas práticas pedagógicas. No entanto, com frequência o fascínio do modo de operar do ato educativo no cotidiano escolar no mais das vezes transforma a experiência imediata no limite da inteligibilidade. Se as descrições acima apontam para um sincretismo teórico e metodológico, aqui ocorre o abandono de todos e quaisquer métodos e teorias. São demasiadamente comuns as tristes e célebres “histórias ou relatos do cotidiano escolar”, narrativas meramente subjetivas e/ou descritivas e, lamentavelmente, quase sempre prescritivas, evadas de “dever-ser”. Só mesmo uma compreensão muito abrangente do que seja a produção de conhecimento e a atividade de pesquisa poderia aí incluir “os folclores, os sentidos-comuns, os relatos de experiência (de preferência a própria), para não computar os desabafos emocionais e os cabotanismos” (Warde, 1990, p. 70). Aliás, é do campo da prática imediata que emerge a questão dos “saberes” e, particularmente, do saber docente. Um bom exemplo é a pesquisa desenvolvida por Tardiff, que o leva a assinalar que “os saberes oriundos da experiência cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (Tardiff, 2000, p. 21). Neste caso, a teoria é substituída pelo senso comum e, em consequência, não há inadequação entre senso comum e prática, o que confere ao profissional – e ao pesquisador – certa tranqüilidade, posto que nada o ameaça. O contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão é sempre perturbadora (Vazquez, 1968; Kuenzer, 2003).

Em prol da serenidade intelectual, a prioridade é conferida a uma prática sem teoria ou, otimisticamente, com um mínimo dela. Como assinalamos, reduz-se, assim, o senso comum ao praticismo – diga-se de passagem, extremamente eficaz em seu nível manipulatório – que, justamente por identificar o conhecimento às necessidades práticas deduz daí seu modesto campo de atuação e, mais grave ainda, a verdade como o que é útil para orientar a ação, como crenças socialmente justificadas que são úteis e confiáveis para o uso cotidiano (Moraes, 2003).

- d) Uma tendência, já diagnosticada por pesquisadores desde o final dos anos de 1980 – e, a nosso ver, derivação da influência da “agenda pós-moderna” na área (Moraes, 2004) – é a do crescimento da incidência de recortes temáticos restritos, da ênfase em aspectos muito particulares da educação. Pode-se mencionar, neste ponto, o destaque a “tópicos referentes à educação escolar (mais do que à chamada educação extra-escolar) e a dominância (...) de recortes que incidem sobre a conjuntura presente” (Warde, 1990, p. 73). Como assinala Warde, os estudos historiográficos estão crescentemente diminuindo entre as pesquisas desenvolvidas na área. Dito de outro modo, um acentuado “presentismo” pós-moderno – ou o foco na sucessão de presentes perpétuos (Jameson, 1998) – parece nortear algumas das pesquisas educacionais mais recentes.

Se algumas vezes os recortes temáticos focalizam temas tradicionalmente negligenciados (os celebrados novos objetos), outras tantas se fazem acompanhar do descaso metodológico acima descrito, pelos sujeitos diluídos em jogos de linguagem, pela contingência do melhor argumento, pela busca de “explicar nossas ações identificando-as com uma comunidade de pessoas que pensam como nós” (Rorty, 1997, p. 97). Neste campo, a persuasão (ou a retórica) seria o limite último da investigação, uma vez que “a verdade estaria circunscrita às crenças publicamente compartilhadas, à contingência do melhor argumento, à esperança utópica de uma sociedade ‘menos penosa’” (Moraes, 2003, p. 195).

Temos a convicção que sincretismos teóricos e metodológicos, empiricismos, relativismos e visão pragmatista comprometem irremediavelmente a produção de conhecimento na área. Tais tendências põem em questão a possibilidade do conhecimento objetivo acerca do caráter estruturado do

mundo e, portanto, do papel efetivo do agir humano. Reconhecemos, no entanto, “que em tempos de ideologia da eficiência e dos conhecimentos profissionalizados este problema costuma ser visto com simpática compaixão por sua suposta falta de atualidade” (Moraes, 2004, p. 141).

*Recebido em maio de 2005 e aprovado em julho de 2005.*

## Notas

1. A área de Educação chegou ao fim do triênio com 73 Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 43 com mestrado e 30 com mestrado e doutorado (CAPES, 2004, Perfil da Pós-graduação).
2. De acordo com o Parecer: “se trata de caracterizar esses cursos (mestrado e doutorado) em seus aspectos fundamentais, evitando se estabelecer padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial a toda a pós-graduação. Daríamos apenas as balizas mestras dentro das quais a estruturação dos cursos pode sofrer variações em função das peculiaridades de cada setor do conhecimento e da margem de iniciativa que se atribuir à instituição e ao próprio aluno na organização de seus estudos”.
3. A expansão tem início nas Ciências Exatas e da Terra e se espalha por praticamente todas as áreas do conhecimento, primeiro com o mestrado e, em seguida, com o doutorado (Cunha, 1998). Na área da Educação, após as experiências pioneiras da PUC-RJ (1965), da PUC-SP (1969) e da Universidade Federal da Santa Maria (1970), o processo se acelera a partir de 1971, com a criação de inúmeros cursos de mestrado em Educação em universidades brasileiras e, após 1976, se consolida e se expande com a criação dos primeiros cursos em nível de doutorado (Saviani, 1999).
4. O PICD viabilizou a concessão de bolsas a professores universitários, os quais, mantendo seu salário integral, puderam dedicar-se a seus estudos pós-graduados nos principais programas de pós-graduação no país e no exterior (Moraes, 2002).
5. Criada em 1951, a CAPES torna-se Fundação no início dos anos de 1990.
6. Entre tais ajustes pode-se mencionar: o desmembramento das grandes áreas e a consequente ampliação das comissões de avaliação; a reestruturação do Conselho Técnico-Científico (CTC); a definição do perfil dos cursos A, entre outros.
7. É bem verdade que o “tempo alongado” da pós-graduação de anos anteriores não se constituiu em garantia para a qualidade das dissertações e teses. Não raro, os pós-graduandos concluíam os créditos e voltavam ao mercado de trabalho, só retornando aos Programas quando os prazos se esgotavam. Teses e dissertações eram, então, produzidas a tempo e a hora, com evidente prejuízo de sua qualidade.
8. Naquele momento o núcleo de referência docente para a avaliação era o dos NRD6, assim definido: “docentes servidores públicos ou com vínculo CLT, mais de nove meses no Programa, carga horária na instituição maior ou igual a 30 horas e dedicação ao Programa de pelo menos 30% desta carga horária” (CAPES, 1997). “Os docentes do NRD6 compõem o núcleo articulador do conjunto das atividades fundamentais dos cursos *stricto sensu*. Devem responsabilizar-se pelas disciplinas básicas e específicas constitutivas da estrutura curricular, orientações e pesquisa, pela definição e consolidação da proposta do Programa,

- das linhas e dos projetos de pesquisa” (Documento de Área, 2004). Em 2004, a CAPES, antes mesmo da avaliação trienal, substituiu esta categoria pela de “docente do núcleo permanente” (CAPES, Portaria nº 068, de 03 de agosto de 2004).
9. Registre-se que, ao longo do processo avaliativo trienal (2001/2003), a CAPES suspendeu o critério de tempo médio de titulação para a avaliação dos Programas. Considerando-se que as fichas de avaliação das várias áreas já estavam, naquele momento, devidamente divulgadas e, portanto, não mais poderiam ser modificadas, a maioria das áreas ignorou a determinação da agência.
  10. A Comissão responsável pela elaboração do V PNPNG foi constituída pelo Prof. Jorge Guimarães, Presidente da CAPES, e presidida por Francisco César de Sá Barreto, indicado pelo Conselho Superior da CAPES. Foi composta pelos seguintes membros: Emídio Cantídio de Oliveira Filho (indicado pelo Conselho Superior da CAPES); Sandoval Carneiro Júnior (indicado pelo Conselho Técnico Científico – CTC e Conselho Superior da CAPES); Carlos Benedito Martins (indicado pela Diretoria Executiva da CAPES); Carlos Roberto Jamil Cury (indicado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq); Ricardo Gatass (indicado pela Financiadora de Estudos e Projetos – Finep); José Ricardo Bergmann (indicado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores – FOPROP); Glaci Theresinha Zancan (representante da comunidade acadêmica); Luciano de Rezende Moreira (representante da Associação Nacional de Pós-Graduandos); Ricardo Sebastião Lourenço (indicado pela Diretoria Executiva da CAPES). Concluídos os trabalhos, a proposta do PNPNG foi encaminhada ao Presidente da CAPES no dia 2 de dezembro de 2004 e no dia 9, do mesmo mês, foi apresentada ao Conselho Superior da CAPES, tendo sido aprovada integralmente (CAPES, 2004, V PNPNG).
  11. Note-se que o reconhecimento das desigualdades regionais que caracterizam o país esteve presente em todos os PNPNG até o momento, sem ter sido objetivamente considerado.
  12. A Lei dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Esta lei, adaptada de legislação vigente em países centrais, cria facilidades para a utilização dos recursos – físicos, materiais e humanos – da universidade pelas empresas, assim como a transferência de tecnologia daquelas para estas. Viabiliza a alocação de recursos públicos para empresas nos projetos ditos de inovação.
  13. Recentemente, entre 29 de março e 1º de abril, p.p., a CAPES realizou na UNIFESP, em São Paulo, um seminário intitulado “Para além da academia: a pós-graduação contribuindo para a sociedade”, para discutir indicadores para definir um perfil mínimo para os mestrandos profissionalizantes. Até o presente momento, no entanto, a agência não disponibilizou um documento oficial acerca do tema.
  14. Acácia Kuenzer participou das comissões de avaliação dos programas de pós-graduação da área entre 1998 e 2004. Maria Célia Marcondes de Moraes foi representante adjunta do então representante de área, prof. José Silvério Baia Horta (1998-2001), e depois representante de área, de 2002 a 2004.
  15. Sobre as características atuais da produção pedagógica contemporânea, Kuenzer (1998, p. 107) afirma: “Esta, de modo geral, tem se dividido: de um lado, aquela que vai ao mundo do trabalho e das relações sociais para compreender os processos educativos escolares e não-escolares e não faz o caminho de retorno, caracterizando-se por macroanálises que, embora sejam relevantes e necessárias, não contribuem para a organização de projetos e práticas pedagógicas que respondam, no sentido de atender e superar, às atuais demandas por educação feitas por estas relações mais amplas, perpassadas pela contradição fundamental do modo capitalista de produção de mercadorias. De outro, aquela que não sai do espaço restrito das organizações e práticas pedagógicas, tratando-as como se fossem autônomas, e até determinantes, daquelas relações sociais”.

## Referências bibliográficas

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BHASKAR, R. *Plato etc.: the problems of philosophy and their resolution*. London: Verso, 1994.

BHASKAR, R. Societies. In: ARCHER, M. et al. *Critical realism: essential readings*. London: Routledge, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*. Brasília, DF: CAPES, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento da Área de Educação*. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 15 fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Perfil da Pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 15 fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 068, de 03 de agosto de 2004*. Brasília, DF: CAPES, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *V Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 15 fev. 2005.

CHAUI, M. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais!

CUNHA, L. A. Critérios de avaliação e credenciamento do ensino superior: Brasil e Argentina. In: VELLOSO, J. et al. (Org). *O ensino superior e o Mercosul*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

DUAYER, M. et al. Desventuras filosóficas na ciência econômica: na-

turalização da sociedade do capital e relativismo ontológico. *Revista de Economia da USP*, São Paulo, 2003.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M.C.M. *A universidade dilacerada*. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2002. trabalho não publicado.

FÁVERO, O. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *A avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo: ANPED, 1999.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

HORTA, J. S. B. Prefácio. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. N. M. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

JAMESON, F. *The ideologies of theory, essays, 1971-1986*. London: Routledge, 1998. v. 2.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

KUENZER, A.Z. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 63, ago. 1998.

KUENZER, A.Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 17-27, 2003.

KUENZER, A.Z. *Os paradigmas da avaliação na pós-graduação brasileira*. Florianópolis: PPGE/ CED/UFSC, 2005. (Aula inaugural)

MELLO, G.N. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 46, ago. 1983.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, 2001.

MORAES, M.C.M. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M. (Org.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

MORAES, M.C.M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: anotações acerca do neopragmatismo rortyano. In: MORAES, M.C.M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M.C.M. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A.F.B.; PACHECO, J.A.; GARCIA, R.L. (Org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORAES, M.C.M.; MÜLLER, R.G. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, jul./dez. 2003.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RORTY, R. *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University, 1989.

RORTY, R. Science as solidarity. In: NELSON, J.S.; MEGILL, A.; MCCLOSKEY, D.M. (Ed.). *The rhetoric of the human sciences*. Madison: University of Wisconsin, 1997.

SAVIANI, D. A pós-graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. In: SEMINÁRIO COMEMORATIVO DOS 25 ANOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFSC, 1999, Florianópolis.. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 1999. CD-ROM

SCHWARTZMAN, S. *Espaço para as ciências: o desenvolvimento da comunidade científica no Brasil*. 2001. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/capit9.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2005.

SOBRAL, F.A.F. *O planejamento da pós-graduação brasileira; textos de apoio ao V PNPG, encomendados pela Comissão Nacional*. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2005.

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *CADERNOS DE PESQUISA*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 73, maio 1990.